

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA MAUÉS SILVA CLARINO**

**AS CONTRIBUIÇÕES DE IRENE MELLO CARVALHO PARA O  
PROCESSO DE RENOVAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO (1950 –  
1956) – a experiência do Colégio Nova Friburgo (CNF)/RJ.**

Florianópolis  
Fevereiro/2017

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA MAUÉS SILVA CLARINO

**AS CONTRIBUIÇÕES DE IRENE MELLO CARVALHO PARA O  
PROCESSO DE RENOVAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO (1950 –  
1956) – a experiência do Colégio Nova Friburgo (CNF)/RJ.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: História da Educação. Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Norberto Dallabrida.

Florianópolis  
Fevereiro/2017

JULIANA MAUÉS SILVA CLARINO

**As contribuições de Irene Mello Carvalho para o processo  
de renovação do Ensino Secundário (1950 - 1956) – a experiência do  
Colégio Nova Friburgo (CNF)/RJ.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: História da Educação. Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Norberto Dallabrida.

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. Norberto Dallabrida – Orientador (UDESC)

---

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos – Avaliador (UFSC)

---

Prof. Dr. Celso João Carminatti – Avaliador (UDESC)

Florianópolis, 17 de fevereiro de 2017.

C591c Clarino, Juliana Maués Silva  
As contribuições de Irene Mello Carvalho para o processo de renovação do ensino secundário (1950-1956) - a experiência do colégio Nova Friburgo (CNF) /RJ / Juliana Maués Silva Clarino. - 2017.  
95 p. il. ; 29 cm

Orientador: Norberto Dallebrida

Bibliografia: p. 90-95

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

1. Ensino secundário. 2. Reforma do ensino. 3. Currículos. I. Dallebrida, Norberto. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 371.332 – 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

## **DEDICATÓRIA**

À minha filha Maitê, sua doçura e compreensão foram a força que eu sempre precisei para concluir este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe Maria Auxiliadora, sempre incansável ao estender suas mãos para afagar, reerguer ou apontar minhas necessidades de avanço. Minha inspiração, meu norte, meu porto seguro, obrigada por ser e estar comigo. Este trabalho é nosso, eu não teria conseguido sem o teu amor incondicional.

À minha filha, Maitê, que me ensinou a melhor das tarefas que é a maternidade, quem me deu e ainda dá forças para seguir tentando, dona do meu sorriso diário, a pessoa mais compreensiva e sensível que já conheci, suportou todo o meu cansaço e minha falta de paciência. A partir de hoje, filha, mamãe é toda sua.

Ao meu pai Ronaldo Marcos, minha primeira referência em Educação, que me acolheu como filha, amou e cuidou, me ensinou a ser roqueira, remista e socialista, além de ter me dado os melhores irmãos do mundo. Agradeço diariamente por ter sido escolhida por ti, tua compreensão, teus esforços e teus abraços me fizeram um pouco mais forte. Quando passei no vestibular, eu te disse: Só quero que tu sintas orgulho de mim. E ainda hoje, é o objetivo que eu persigo. Te amo, pai.

Ao meu PAIdrinho, Márcio Leno Maués, minha flor de trigo, meu licor de figo, com quem desde a barriga da minha mãe eu pude contar. Ensinou-me a poesia das lutas do dia a dia e a dureza da existência humana, as coisas lindas são mais lindas quando você está. Eu te amo, pai.

Aos meus irmãos, Anita e João Francisco, meus melhores amigos, a primeira por cuidar dos nossos pais na minha ausência, e pela superação que para mim sempre foi motivo de muito orgulho; ao caçula, por terminar essa etapa ao meu lado, me cuidando, cuidando da nossa filha Maitê, sendo meu confidente, meu ombro, meu companheiro de vida. João, tu não fazes ideia da importância da tua presença aqui.

Às minhas avós, Eglantina e Laíse, por serem o maior exemplo de amor e perseverança que eu tive. Duas guerreiras amazônidas, prontas a enfrentar qualquer desafio. É na ausência delas que eu me calo e me curvo diante das lembranças de uma infância feliz, de colos inigualáveis e de sorrisos na adversidade. Tenho em mim as marcas de uma família composta por mulheres de fibra, as minhas tias Maués, a quem eu jamais poderia deixar de agradecer. Cada pedaço meu, cada falta minha, meus traços e meus descompassos são seus: Joserlina, Conceição (mad), Julia, Josenilda, Ângela, Lourdes e Jessiana. Lhes amo como mães e espero ser tão forte e digna de inspiração para minha filha como vocês são para

mim.

Ao meu orientador Professor Dr. Norberto Dallabrida, agradeço pelo profissionalismo, pela acolhida e pela demonstração de afeto desde os idos de 2011, quando na iniciação científica. Fica o desejo de que os laços que construímos nesta jornada possam ser duradouros, pois sua parceria e estímulo foram fundamentais para mim. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina que me acolheu e oportunizou essa experiência com todo respaldo necessário.

Agradeço também às minhas amigas fiéis, Letícia Vieira, que foi amiga e inspiração desde a iniciação científica e Shir, minha irmã de alma, que cuidou de mim e foi minha família desde que aportei em terras catarinenses. À Katarina, Camila e Maria Fernanda, colegas de trabalho e amigas pra vida que me estimularam e não me deixaram desistir. À Luiza Mazzola, Eduardo Stosick, Mariana Silva e Grazi Nack, que chegaram no pior momento, me acolheram, me abraçaram e me puxaram para a vida novamente, obrigada pelos risos e pela força que vocês sabem que têm, continuem me inspirando.

Cada palavra que aqui se imprimiu e a cada uma das que se calou também, todas elas me fizeram definitivamente mais forte.

*Tenho pensamentos que, se pudesse revelá-los e fazê-los viver, acrescentariam nova luminosidade às estrelas, nova beleza ao mundo e maior amor ao coração dos homens.*

(Fernando Pessoa)



## RESUMO

O presente trabalho trata da obra “O método de ensino por unidades didáticas” de Irene Mello Carvalho (1956), tentando compreender como a autora aborda os passos do método experimental que propõe, e legitima em seu discurso as “glórias” da instituição a partir do ensino que, segundo descrito na obra, era exitosamente posto em prática no ensino secundário do Colégio Nova Friburgo (CNF) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) no estado do Rio de Janeiro a partir de 1950. A experiência de classes experimentais capitaneada por Irene Mello Carvalho se insere no contexto nacional de ampla discussão acerca do Ensino Secundário, que era desde 1942 até então, regulamentado pela Lei Orgânica Do Ensino Secundário; de caráter rígido e destinado à formação das elites, apresentava um currículo extenso e de formação excessivamente humanística, configurando-se como única via de acesso para o ensino superior. A necessidade de repensar esse nível de ensino inquietou os pensadores da educação à época, o mote era propor uma educação que fosse adequada à formação integral do ser humano, às novas demandas sociais e à universalização de oferta, pensavam uma educação baseada em princípios democráticos e *psicologizantes*, com centralidade no desenvolvimento da criança. É na esteira dessas discussões que Irene Mello Carvalho, diretora do departamento de ensino da Fundação Getúlio Vargas, atuante no âmbito privado do sistema de ensino nacional, aprofunda-se em estudos acerca do Plano Morrison de Ensino por Unidades criado por Henri C. Morrison da Universidade de Chicago em 1926, utilizado nos internatos e *High Schools* dos Estados Unidos da América e defendia a organização do ensino a partir de uma unidade, ou seja, um aspecto importante da vida que se desenvolveria em subunidades a serem estudadas em etapas/fases bem definidas, conduzidas pelo docente e com ampla participação dos estudantes. A educadora, então, apropria-se do método, adaptando-o a realidade do CNF e, com isso, dá início a uma experiência de ensino secundário, inovadora com relação à prescrição nacional à época. As estratégias de legitimação da experiência de Irene Mello Carvalho no campo educacional nos anos de 1950 contam, sobremaneira com o impresso que é objeto deste estudo, que foi editado pela Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Para sustentar esta pesquisa recorrer-se-á ao arcabouço teórico da chamada Nova História Cultural, especialmente às contribuições de Roger Chartier (2002) e Michel

de Certeau (1990), o primeiro com o conceito de representação, e o segundo com a noção de estratégia, as quais ajudam a pensar a publicação da obra como estratégia de legitimação das glórias proclamadas sobre o CNF bem como sua representação de instituição modelar de ensino secundário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Secundário. Irene Mello Carvalho. Classes Experimentais. Colégio Nova Friburgo. Representação.

## ABSTRACT

The present work deals with Irene Mello Carvalho's (1956) "The method of teaching by didactic units", trying to understand how the author approaches the steps of the experimental method that she proposes, and legitimizes in her discourse the "glories" of the institution from the teaching that, as described in the work, was successfully put into practice in secondary education at a high school called Colégio Nova Friburgo (CNF) part of a private institution, the Getúlio Vargas Foundation (FGV) in the state of Rio de Janeiro since 1950. The experience of experimental classes headed by Irene Mello Carvalho is inserted in the national context of a wide discussion about Brazilian Secondary Education, which was from 1942 until then, regulated by the Organic Law of Secondary Education; Of a strict character and destined to the formation of the elites, presented an extensive curriculum of excessively humanistic formation, being configured as only way for the students reach higher education. The need to rethink this level of education disquieted education thinkers at the time, the motto was to propose an education that was appropriate to the integral formation of the human being, the new social demands and the universalization of supply, thought an education based on democratic principles and Psychologists, with a central role in child development. It is in the wake of these discussions that Irene Mello Carvalho, director of the education department of the Getúlio Vargas Foundation, working in the private sphere of the national education system, delves into studies about the Morrison Plan for Teaching by Units created by Henri C. Morrison University of Chicago in 1926, used in boarding schools and high schools of the United States of America and defended the organization of teaching from a unit, that is, an important aspect of life that would develop into subunits to be studied in stages / phases well Defined, conducted by the teacher and with broad student participation. The educator, then, appropriates the method, adapting it to the reality of the CNF and, with that, it initiates an experience of secondary education innovating with respect to the national prescription at the time. The strategies for legitimizing Irene Mello Carvalho's experience in the educational field in the 1950s rely heavily on the paper that is the subject of this study, edited by the CILEME (Campaign of Surveys to Elementary and Secondary Education). To support this research, are used the theoretical framework of the so-called New Cultural History, especially the contributions of Roger Chartier (2002) and Michel de Certeau (1990), the first with the concept of representation, and the second with the notion of Strategy, which help to think the publication of the work as a strategy to legitimize the proclaimed glories on the CNF as well as its representation of secondary school model institution.

**KEY-WORDS:** High School. Irene Mello Carvalho. Experimental Classes. Colégio Nova Friburgo. Representation.

## LISTA DE SIGLAS

CBPE Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais  
CEP Centro de Estudos Pedagógicos  
CILEME Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar  
CNF Colégio Nova Friburgo  
CRPE Centros Regionais de Pesquisa Educacionais  
FGV Fundação Getúlio Vargas  
FAED Faculdade de Educação  
GNF Ginásio Nova Friburgo  
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LOE Leis Orgânicas do Ensino  
LOES Leis Orgânicas do Ensino Secundário  
MEC Ministério da Educação e do Desporto  
MESP Ministério da Educação e Saúde Pública  
NHC Nova História Cultural  
RBEP Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos  
UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina  
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01</b> – Métodos de ensino J.F. Herbart, H. C. Morrison e Irene Mello Carvalho.....	55
<b>QUADRO 02</b> – Ensino por Unidades Didáticas – Curso Ginásial.....	78
<b>QUADRO 03</b> – Ensino por Unidades Didáticas – Curso Colegial.....	80
<b>QUADRO 04</b> – Elementos do Ensino por Unidades Didáticas.....	86

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 01</b> – FACHADA DO COLÉGIO NOVA FRIBURGO.....	29
<b>FIGURA 02</b> – MODELO DO QUADRO SINÓTICO DO CAPÍTULO I DA OBRA “O MÉTODO DE ENSINO POR UNIDADES DIDÁTICAS” (CARVALHO, 1956).....	48
<b>FIGURA 03</b> – PLANOS DE UNIDADE DE MATEMÁTICA E HISTÓRIA – GINASIAL E COLEGIAL.....	71
<b>FIGURA 04</b> – MODELO DE APRESENTAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA PARA A 2ª SÉRIE GINASIAL.....	76
<b>FIGURA 05</b> – MODELO DE APRESENTAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA DE HISTÓRIA PARA A 3ª SÉRIE GINASIAL.....	77
<b>FIGURA 06</b> – MODELO DE APRESENTAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O CURSO COLEGIAL DISCIPLINA DE MATEMÁTICA.....	81
<b>FIGURA 07</b> – MODELO DE APRESENTAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O CURSO COLEGIAL DISCIPLINA DE HISTÓRIA.....	82





## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1. MÉTODO DO ENSINO POR UNIDADES DIDÁTICAS.....</b>	<b>43</b>
1.1 Elementos gerais do livro “O Ensino por Unidades Didáticas” de Irene Mello Carvalho (1956).....	46
1.2 O ensino por unidades didáticas por Irene Mello Carvalho.....	49
1.3 A atuação do professor.....	60
1.4 O papel do aluno.....	63
1.5 As normas disciplinares.....	65
1.6 A síntese e a crítica do método.....	67
<b>CAPÍTULO 2. PLANOS DE ENSINO E OPÇÕES TÉCNICAS DE APLICAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO POR UNIDADES DIDÁTICAS.....</b>	<b>70</b>
2.1 O Método de Ensino por Unidades Didáticas para o Curso Ginásial do CNF.....	75
2.2 O Método de Ensino por Unidades Didáticas para o Curso Colegial do CNF.....	80
2.3 A síntese e a crítica da descrição do método.....	87
<b>2. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>



## INTRODUÇÃO

O Ensino Secundário, precursor do que seria hoje o Ensino Médio e segundo ciclo do Ensino Fundamental da educação básica, na década de 1930 era o nível de escolarização entre o curso primário e o ensino superior distribuído em sete anos e dois ciclos. Segundo Dallabrida (2009), diferente dos cursos técnicos profissionalizantes e normal, este se configurava por ser um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior, sendo o único curso pós-primário que preparava estudantes para o ingresso em cursos superiores até a década de 1950. Na atualidade, esse ensino configura-se como modalidade de fundamental importância para a apreensão do percurso assumido pela educação básica em cenário nacional. Em que pese às mudanças ocorridas em cada período de sua história, parte-se, na pesquisa que aqui se apresenta, do pressuposto de que, a partir do início da década de 1950, experiências renovadoras foram sendo colocadas em prática a fim de que o Ensino Secundário se tornasse mais ajustado a uma chamada nova sociedade que emergia com o crescimento da urbanização e expansão da sociedade contemporânea (BRAGHINI e BONTEMPI, 2012).

Considera-se, então, que uma possível desarticulação histórica do Ensino Secundário à realidade do público ao qual se destina tenha início com a instauração do governo provisório de Getúlio Vargas, onde foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública sob as batutas de Francisco Campos que baixou uma série de decretos para organizar o sistema educacional nacional, dentre os quais o Decreto n.19.890, de 30 de abril de 1931, que organizava o ensino secundário (DALLABRIDA, 2009).

Regido até 1942, pela Reforma Francisco Campos (de 1931) o Ensino Secundário era dirigido às classes médias, tinha duração de sete anos e estava estruturado em dois ciclos, um primeiro de base comum a todos os estudantes do secundário, denominado de ensino fundamental. A proposta era desenvolvida em cinco anos com uma formação geral e comum a todos os estudantes, e o segundo, de caráter mais propedêutico, acontecia em dois anos e estava direcionado ao nível superior, com possibilidade de ingresso para as seguintes carreiras: jurídicas, médicas e engenharias (DALLABRIDA, 2009).

O conjunto de decretos assinados por Francisco Campos e seu cunho conservador, em consonância com representantes das escolas privadas e confessionais, dá início ao intenso debate e movimentação de educadores renovadores, dentre as reformas tem-se também a reinserção do ensino religioso que causa grande impacto. O movimento dos

educadores se mobiliza e, juntos, assinam um manifesto em 1932, intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo em prol de um programa educacional que se contrapusesse ao projeto educacional desenhado pelo governo provisório, fator que será decisivo para o esquadramento da conjuntura do ensino secundário na primeira metade do século XX.

Segundo Saviani (2004), o Manifesto de 1932 constitui-se como um documento político que congrega presunções inovadoras de intelectuais do campo da educação brasileira, pois:

Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo. (SAVIANI, 2004, p. 34)

Recorre-se aos vestígios históricos para evidenciar que os pensadores do manifesto se propunham a refletir sobre uma educação que fosse adequada à formação integral do ser humano, às novas demandas sociais e à universalização de oferta, pensavam uma educação baseada em princípios democráticos e *psicologizantes*, com centralidade no desenvolvimento da criança. É na esteira de discussões sobre a inadequação do sistema educacional na sociedade, concomitante a consolidação do Estado Novo de Getúlio Vargas, que o debate acima mencionado, já aprofundado pelas ideias renovadoras dos chamados Pioneiros da Educação, se intensifica.

Nesse mesmo contexto, uma reforma educacional reforça o enfoque elitista e tradicional do ensino: a pasta do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) passa a ser assinada por Gustavo Capanema a partir de julho de 1934, e adota uma série de medidas cunhadas pela Reforma Capanema<sup>1</sup> ou Leis Orgânicas do Ensino (LOE) (ROMANELLI, 2001).

---

<sup>1</sup> Durante o Estado Novo (1937-1945), a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino (LOE), que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário (Cf. ROMANELLI, 2001).

No conjunto de diretrizes que compunham as LOE, as que regiam o ensino secundário foram promulgadas pelo decreto-lei n. 4244 instituído em 1942, que vigorou até 1961, assinado pelo então ministro, Gustavo Capanema. De certa forma, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (LOES) destinava esse nível de escolarização à formação das “elites condutoras” da sociedade em franco desenvolvimento, sendo subdividido em dois ciclos: o primeiro, constituído pelo curso ginásial, comum a todos os estudantes, e o segundo, alcunhado de colegial, era formado por dois cursos paralelos – o clássico e o científico –, permitindo aos alunos uma escolha (SAVIANI, 2010). O currículo para o Ensino Secundário então vigente pela LOES era baseado em uma formação excessivamente humanística e tradicional, com ênfase no ensino do latim em todas as séries e nacionalização autoritária, com a justificativa de acompanhar o processo de modernização nacional. (DALLABRIDA, 2012).

Assim, entende-se, em acordo com Romanelli (2001), que em sua configuração histórica o Ensino Secundário passou por significativas mudanças a partir dos anos de 1930, mudanças essas que de algum modo conformaram, perpetuaram, mudaram e influenciaram diretamente em como sua constituição atua. Em Dallabrida (2012), a partir de 1945, têm-se os registros da intensificação das propostas para a renovação desse nível de ensino. Com a abertura do regime ditatorial do Estado Novo e o fim da Era Vargas as discussões acerca da organização escolar e do currículo para a educação básica são avivadas. Um contíguo de ideias renovadoras passam a ser implementadas e ganham corpo ganham espaço.

Com a nova Constituição Federal promulgada em 1946, a composição ministerial se renovou e levou Clemente Mariani a assumir a pasta da educação, é nesse contexto que uma comissão presidida por Lourenço Filho e composta por nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Alceu de Amoroso Lima elabora o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>2</sup>, que, naquele momento, se lança como instrumento capaz de contemplar e rever alguns dos pontos do programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova. (DALLABRIDA, 2012).

---

<sup>2</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios da Constituição Federal, tendo sido citada pela primeira vez na Constituição de 1934. A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961, seguida por outra versão em 1971, em pleno regime militar, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996, que completou em 2016 vinte anos. (Cf. SAVIANI, 2000).

Alguns pensadores, dentre eles, os acima citados, participaram ativamente desse debate nos meandros do campo político educacional brasileiro. Eles compunham o grupo que desde o final dos anos 1920 se coadunava nas ideias da chamada Escola Nova, tecendo críticas e diagnósticos, bem como proposições de ideias renovadoras inspiradas em modelos de circulação internacional a partir de agentes que transitavam pelos organismos internacionais e da produção e circulação de impressos de destinação pedagógica que iam conformando uma literatura de divulgação do conhecimento no campo educacional, fazendo campanha do ideário renovador. (CATANI e SOUZA, 2001).

Anísio Teixeira, um dos principais representantes do movimento escolanovista no Brasil, assume em 1952 a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado pelo Decreto-Lei n.580 de 30 de Junho de 1938, pelo então ministro da educação Gustavo Capanema com a finalidade primeira de execução de políticas públicas para a educação (ROTHEN, 2008). Teixeira permanece na direção do INEP até 1964, e ocupando este cargo cria o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) (MENDONÇA; XAVIER, 2008), que também foi instrumento definitivo para o fomento de pesquisa e renovação pedagógica no país.

Fundado em 1955, o CBPE funcionava como centro coordenador das pesquisas e estudos pedagógicos, segundo Mendonça e Xavier (2008), como um braço executivo do instituto que a priori fundava-se no aperfeiçoamento dos profissionais da educação e enveredava para o campo das ciências sociais, desde então identificado como necessário para a formulação de políticas educacionais. No período dos anos 1950/1960 o CBPE constituiu-se como órgão que reunia os principais educadores e cientistas sociais brasileiros no audacioso projeto de promoção do desenvolvimento de pesquisas sobre educação para dar subsídio às políticas públicas e, além disso, fomentar o processo de autonomização da produção de pesquisa em educação com caráter científico legitimado (XAVIER, 1999).

Tais pensadores que compunham também os órgãos educacionais defendiam uma educação renovada, teciam críticas sobre o ensino então vigente pela LOES, advogando que este era de tradição verbalista e elitista, caracterizando-o como tradicional, desarticulado, enfadonho e dividido em disciplinas estanques. No que diz respeito ao ensino secundário especificamente, Jayme Abreu, técnico educacional do Inep, promoveu estudos diagnósticos e críticos acerca dessa modalidade de ensino; para ele, naquele

momento, a educação nacional enfrentava uma crise estrutural e funcional provocada em grande medida por uma estratificação que teve seus moldes na massificação e heterogeneidade que marcavam o sistema de ensino à época. Dizia ainda que a escola secundária tornou-se um conjunto complexo e desajustado, aonde “remendos de educação” iam (vão) sendo costurados em fios tradicionais do ensino verbalista (ABREU, 1955).

Quando esboça em seu relatório a natureza da educação secundária brasileira, Jayme Abreu critica duramente a centralização educacional que vigorava nas estruturas da época, o que, segundo ele (ABREU, 1955) retirava o senso de responsabilidade dos administradores locais e atribuía falhas e descompassos ao aparelho educacional como um todo, ainda que este estivesse bastante distante do cotidiano das escolas. Seria então a educação secundária uma instituição “restrita em finalidade e pobre em conteúdo” (ABREU, 1955, p.9). A democracia na educação era para o autor condição *sine qua non* para que o processo de expansão acontecesse com qualidade proporcionando uma educação integral.

Dado o panorama do ensino secundário nas décadas de 1940 e 1950, propostas de classes secundárias de caráter experimental foram sendo construídas a partir da circulação de ideias internacionais, especificamente com inspirações nas vertentes francesas e norte-americana do movimento da Escola Nova. Os intelectuais que transitavam entre o INEP, CBPE e organismos internacionais como a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), promoveram estratégias teóricas e metodológicas para pôr em prática a reforma educacional pretendida. Campanhas de aperfeiçoamento dos professores e de promoção de estudo sobre a sociedade foram encetadas na intenção de difundir as ideias escolanovistas e as experiências internacionais já praticadas em escolas experimentais que desenvolviam metodologias baseadas na filosofia educacional de John Dewey. (MENDONÇA; XAVIER, 2008).

O pensamento de Dewey esteve presente nos estudos de intelectuais brasileiros, sendo amplamente estudado e difundido nos cursos de formação de professores e se faz presente até os nossos dias. A propagação das ideias Deweyanas referendam pressupostos teóricos educacionais importantes e estão contidos nas reformas educacionais do Brasil, segundo Cunha (2002).

Acerca da mentalidade que configurou o pensamento educacional brasileiro e da importância de Dewey nesse cenário, Cunha (2002, pág. 248) nos diz que:

O Brasil pode não ter sido importante para John Dewey, mas podemos dizer, seguramente, que o filósofo-educador norte-americano desempenhou um relevante papel no desenvolvimento da mentalidade dos educadores brasileiros especialmente nos anos de 1930. Rememorar a herança deweyana é uma tarefa frutífera nos dias de hoje, quando a educação tem sido invadida por abordagens tecnológicas supostamente progressistas.

Destarte a esse dentre outros referendo, alinhadas à prescrição do manifesto dos pioneiros com relação à política educacional e à expansão do ensino secundário, este figurando como possibilidade única de ascensão ao ensino universitário, abrem-se as perspectivas para a proposta de educação média defendida pelo grupo dos “Pioneiros da Escola Nova”, que, segundo Vieira (2015), pretendia romper com a formação excessivamente literária, com vistas a fortalecer um ensino democrático. Tais classes seriam então “experiências de ensino onde deveriam ser colocadas em prática as inovações pedagógicas pretendidas para o Ensino Secundário Brasileiro na década de 1950.” (VIEIRA, 2015, p.36).

De acordo com Saviani (2010), as matrizes para compreensão da configuração das classes experimentais no Brasil remontam da década de 1950, quando educadores do movimento escolanovista, inspirados pelas experiências educacionais estrangeiras, sobretudo, da França, Inglaterra e Estados Unidos da América, investem na implantação das classes experimentais. No Brasil, tendo como referência internacional as *Classes Nouvelles* francesas, o MEC legitima, em 1958, o funcionamento dessas classes. Com forte apelo renovador, as ações desenvolvidas pelo modelo proposto buscavam a renovação do ensino e da educação brasileira. O ideário escolanovista é a principal referência e passa agora a dar ênfase também ao ensino secundário (VIEIRA, 2015).

Tem-se então uma proposta que traz no seu bojo um conjunto de ideias inovadoras para o campo do currículo e das práticas pedagógicas também do ensino secundário e, paralelamente a ela, um movimento das famílias de classe média fez ganhar força a perspectiva da educação nova, segundo Saviani (2010, p.301): “As famílias de classe média tendiam a usar como um dos critérios de escolha da escola para seus filhos a sintonia metodológica com as novas ideias pedagógicas”.



Foi-se tecendo assim o projeto das classes secundárias experimentais durante o ano de 1958, quando o assunto figurou como principal objeto de estudo da Diretoria do Ensino Secundário (DES) do MEC, e em fevereiro de 1958, com a justificativa de:

[...] ensinar oportunidade à aplicação de novos métodos pedagógicos e processos escolares e de diversos tipos de currículos, compatíveis com a legislação escolar então vigente, a DES propõe ao então ministro da educação e cultura a oficialização dessas classes. (ABREU; CUNHA, 1963, p.94)

Vê-se que a esteira dos constructos legais, teóricos e históricos registrados, as Classes Secundárias, só passam a ter efetivo funcionamento a partir da Portaria nº1 de 2 de janeiro de 1959, expedida pelo Ministério da Educação, autorizando-as “após dois anos de marchas e contramarchas pedagógico-jurídicas” (ABREU; CUNHA, 1963, p.97) com normas e comissões de vistoria que garantissem cautela nos termos da compatibilidade com o currículo vigente e contenção nas demasias de experimentalismo.

O relatório de Jayme Abreu e Nádia Cunha, o qual fez um balanço da efetivação dessas experiências em seus primeiros anos de funcionamento, aponta para uma expansão relativa em comparação às classes secundárias regulares. Segundo Vieira (2015), a questão das classes secundárias experimentais está ligada diretamente a Anísio Teixeira e aos intelectuais brasileiros vinculados ao Movimento da Escola Nova no país. Seus princípios norteadores refletiam, pois, a maneira através da qual tal movimento fora apropriado e almejava a formação integral do indivíduo para atuar na sociedade, princípios estes que estão presentes ainda atualmente na legislação nacional para o Ensino Médio (cf. BRASIL, 2013).

Dentre algumas experiências brasileiras com as classes secundárias, das mais significativas têm-se as Classes Experimentais Paulistas, sendo a primeira delas desenvolvida por Luís Contier (VIEIRA, 2015), a qual pode ser considerada como modelo neste campo<sup>3</sup>. Pode-se considerar que é nesse contexto que também se insere a experiência capitaneada pela educadora Irene Mello Carvalho, que já nos idos dos anos de 1950 e 1951 começa a pensar a criação das Classes Secundárias do Colégio Nova Friburgo (CNF), no Rio de Janeiro.

---

<sup>3</sup> “O surgimento das Classes Experimentais no Estado de São Paulo deu-se, sobretudo, pelas vias da atuação de Luís Contier, educador paulista, tendo, esta, dois fatores de destaque: sua participação no Congresso de Educadores, realizado na França no ano de 1950, evento no qual representa o Estado de São Paulo, e seu estágio, com duração de um ano e meio, no Centro de *Sèvres*. Ao retornar ao Brasil, entusiasmado com a experiência das Classes *Nouvelles*, Contier tenta a implantação de uma apropriação da experiência, ainda que sem autorização oficial, no Instituto Alberto Conte, escola onde lecionava” (VIEIRA, 2015, p.39)

A experiência ali encetada foi relatada na obra “O método de ensino por unidades didáticas” (CARVALHO, 1956), livro objeto de análise da pesquisa que aqui se apresenta. Quando Irene Mello Carvalho ensaiava a criação das classes inspiradas no plano Morisson de Ensino por Unidades, as classes secundárias experimentais ainda não tinham sido de fato regulamentadas no país, e era lá o espaço onde as discussões acerca da renovação do sistema de ensino nacional efervesciam. Mesmo assim, e a despeito da prescrição legal, a experiência de Irene Mello Carvalho é narrada como inovadora e consistente em relação ao ensino de novas teorias e conhecimentos no campo educacional nos anos de 1950.

Dos caminhos percorridos à estrutura do devir é que se demarca a trajetória desta pesquisa, e na tentativa de escrita deste trabalho retomamos, em um exercício de reflexão e catarse, com desejo de compreensão do que me fizera chegar até aqui.

No primeiro semestre do ano de 2011, enquanto acadêmica do curso de Pedagogia no Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, dei início à minha experiência como bolsista de iniciação científica orientada pelo professor Dr. Norberto Dallabrida, que me orienta desde então.

Neste contexto me envolvi a partir do grupo de pesquisa em que me inseria e do qual ainda faço parte, com estudos acerca do ensino secundário em uma perspectiva histórica<sup>4</sup>. Em contato com a produção acadêmica sobre essa temática e com as fontes das quais o grupo de pesquisa dispunha, me aproximei de alguns agentes que contribuíram para a construção dessa modalidade de ensino. Parecia natural que, ao concluir o ensino superior em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional no ano de 2013, bem como a partir de minha formação e dos objetivos pessoais aos quais me propunha, eu tentasse o ingresso no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Logo no segundo semestre do ano de 2014<sup>5</sup>, fui aprovada na seleção

---

<sup>4</sup> Passei a integrar a partir do segundo ano de graduação em Pedagogia o grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Norberto Dallabrida intitulado “As apropriações da Escola Nova no Ensino Secundário Brasileiro Realizadas no Inep Entre 1955 e 1964”, onde, como bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq tive contato com as apropriações do ideário *escolanovista* para o ensino secundário brasileiro no contexto do Inep e do CBPE.

<sup>5</sup> Inicialmente, a proposta de projeto de pesquisa para ingresso no curso de mestrado abarcava estudos acerca dos escritos e contribuições de Jayme Abreu, enquanto técnico educacional do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) na gestão de Anísio Teixeira, isto feito a partir das suas publicações nos periódicos tanto do INEP quanto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). A mudança de planejamento foi decidida quando da reformulação do viés de enfoque do grupo de pesquisa do qual faço parte, que passou a privilegiar informações que vão para além das experiências relatadas em pesquisas educacionais no contexto dos Centros Regionais de Pesquisa (CRPE) vinculados ao CBPE. O trabalho do grupo passou a focar e debruçar-se mais atentamente sobre as experiências de classes secundárias renovadoras com apropriações do movimento educacional multifacetado chamado de Escola Nova que eram relatadas pelos mesmos periódicos

e iniciei o curso como bolsista.

Concomitantemente ao processo de seleção do mestrado, prestei concursos públicos para Orientadora Educacional na Prefeitura Municipal de Florianópolis e para o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, concursos nos quais fui aprovada, mas, sem perspectiva imediata de convocação. Para além das questões profissionais e acadêmicas, encontrava-me em processos de rupturas na vida pessoal e tentava tecer no meio disso tudo um caminho possível de fazer-me mãe, profissional e ainda assim dar sequência aos estudos acadêmicos que há tanto me dedicava. No término do primeiro semestre de disciplinas do mestrado fui chamada a assumir a vaga no concurso público federal no qual havia sido aprovada, e passei a exercer a função de Pedagoga – Orientadora Educacional no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina em regime de 40 horas semanais de trabalho. A conjunção de todos os fatores acima expostos me fez repensar, juntamente com meu orientador, nas reais possibilidades de pesquisa, tentando coadunar interesse pessoal, disponibilidade de tempo e acesso a fontes para a construção do trabalho de mestrado.

Com as marcas dos estudos e projetos de pesquisa desenvolvidas no grupo enfatizamos a afinidade em trabalhar com a proposta renovadora de ensino desenvolvida pela professora Irene Mello pelo reconhecimento de que a mesma se converteu em experiência inegável no ensino médio secundário no Brasil dos anos 1950. Questão que se constitui em objeto fundamental da pesquisa coordenada pelo professor Norberto Dallabrida, como já fora acima referendado. Busca-se, com isso, perceber como na obra em tela, a autora aborda os passos do método que propõe e legitima em seu discurso as “glórias” da instituição a partir do ensino que, segundo descrito na obra, era desenvolvido. Inicia-se a partir daqui registros importantes acerca da história e memória do CNF/FGV. Considera-se fundamental fixar algumas notas, ainda que bem iniciais, acerca da experiência da escola de ensino secundário da FGV.

Assim surgiu, então, a possibilidade de ancorar a pesquisa de mestrado no estudo da obra “O Método de Ensino por Unidades Didáticas”, de 1956, escrito por Irene Mello Carvalho, voltando as lentes para a experiência de ensino secundário no Colégio Nova

---

de destinação pedagógica, editados pelo INEP e CBPE. Mais do que ver como circularam os modelos pedagógicos internacionais de matriz *escolanovista*, a pesquisa passou a se esforçar para compreender as diferentes propostas de classes experimentais de ensino secundário em perspectiva histórica.

Friburgo (CNF) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) (**FIGURA 1, pág. 28**)<sup>6</sup> a partir dos anexos dos planos de aula ali contidos.

As características e suntuosidade da estrutura arquitetônica e localização do prédio aparecem na fala de Hilton Machado Junior (07/09/1988), na inauguração do centro de memória da Associação do Ginásio/Colégio Nova Friburgo: “As proximidades destas montanhas, [...] tem esse maravilhoso dom de nos transportar de voltar ao passado sempre presente [...] e segue dizendo que a associação tem como responsabilidade: “desfralda todas as imensas e importantes bandeiras do Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas [...]”([www.gnfcnf.org.br/](http://www.gnfcnf.org.br/), acesso em janeiro de 2016).

---

<sup>6</sup> Sobre imagens e outros registros que demarca a História e memória do CNF/FVG vários registros podem ser encontrados no Centro de Memória da Associação dos Ex-CNF a História do Colégio, pelo endereço [www.gnfcnf.org.br/](http://www.gnfcnf.org.br/).

**FIGURA 01** – Fachada do Colégio Nova Friburgo



**Fonte:** Blog Contos de Nova Friburgo (2009) disponível em: <http://contosdefriburgo.blogspot.com.br/2009/05/colégio-nova-friburgo.html> (acessado em janeiro de 2016).

A criação do CNF localiza-se em um contexto de significativa mudança nesse nível de ensino; destaca-se que no período de criação do CNF, final da década de 1940, o mesmo era regido pela já mencionada LOES, que o subdividia em dois ciclos: o primeiro, constituído pelo curso ginásial, comum a todos os estudantes, e o segundo, alcunhado de colegial, formado por dois cursos paralelos – o clássico e o científico –, permitindo aos alunos uma escolha (SAVIANI, 2010).

Segundo Santos (2005), referência nos estudos da memória institucional do CNF, o colégio iniciou suas atividades intitulado Ginásio Nova Friburgo (GNF) no ano de 1948 a partir de iniciativa da FGV<sup>7</sup> em parceria com o então prefeito da cidade de Nova Friburgo – RJ, César Guinle. A ideia foi derivada, dentre outros fatores, da intenção inicial da FGV de manter um colégio interno modelar para adolescentes, o que veio ao encontro da iniciativa da prefeitura de Nova Friburgo que garantiria em contrapartida isenção de impostos e a doação do terreno no qual o prédio estava situado à Fundação<sup>8</sup>. Já a fundação

---

<sup>7</sup> Autorizada pelo Decreto-Lei nº 6.693, de 14 de julho de 1944, que legitima o que virá a ser a Fundação Getúlio Vargas. Em 20 de dezembro de 1945 foi realizada a 1ª Assembleia Geral que se reúne e assina a escritura de constituição da FGV. Acerca da constituição e marco legal da Fundação, Cf. Fundação Getúlio Vargas, 40 anos de pioneirismo. R.J. FGV, 1985; e Fundação Getúlio Vargas, 30 anos a serviço do Brasil; 1944-1974. R.J. FGV – Instituto de Documentação, 1974.

<sup>8</sup> Acerca da natureza da Fundação, de acordo com Santos (2005) e Carvalho (1988), constitui-se a partir de um regime híbrido público e privado, de fins jurídicos privados e de fundamentação legal pública (de acordo

se comprometia em oferecer bolsas de estudos para alunos residentes em Nova Friburgo, na condição de bolsistas da prefeitura desta cidade. Os alunos bolsistas eram selecionados dentre aqueles de melhor desempenho escolar da cidade (CARVALHO, 1988). Tem-se para a configuração da proposta de Irene Mello Carvalho a ideia de escola internato baseada na *École des Roches*<sup>9</sup> na França, no Centro Pedagógico Internacional de *Sèvres*, “escola experimental que oferecia estágio a professores primários e secundários franceses e estrangeiros” (CARVALHO, 1988, p.20), bem como nas *high schools*<sup>10</sup> americanas.

Destarte, após reuniões e articulações institucionais, em 06 de maio de 1948, o conselho diretor da FGV autorizou o convênio com a prefeitura para a aquisição do prédio e dos aparatos que comporiam a materialidade da instituição. As obras se desenrolaram entre os anos de 1949 e 1950, com grande relevância no campo educacional nacional e mais especificamente no subcampo do ensino secundário. Efetivamente inaugurado em 1950, o então Ginásio Nova Friburgo (GNF) inicia suas atividades com objetivos grandiosos aferidos no discurso solene da situação, a formação da elite brasileira seria coadunada com os moldes da política governamental nacional da época (CARVALHO, 1988). Após um ano de funcionamento como GNF, o ginásio passa a ser colégio e, por cinco anos, um processo de estruturação administrativa é levado a cabo sob a direção de professores que, para solidificar a experiência de objetivos hercúleos, cria estratégias como a criação de um centro de formação de professores em 1957.

---

com o Decreto de criação). O patrimônio foi formado pela doação de bens móveis e imóveis públicos e privados e constituído por meio de escritura pública, o que implicava em concessões, isenções de impostos e desapropriações, dentre outros elementos que podem ser condicionantes desse tipo de parceria.

<sup>9</sup> A *École des Roches* na França foi observada por Irene Mello de Carvalho para a construção da proposta educacional do CNF, seu pioneirismo é delegado pela autora ao campo dos internatos localizados fora da área urbana e na aplicação das propostas do Movimento da Escola Nova, além disso, a instituição fora a inspiração do então presidente da FGV Luiz Simão Lopes que antes de criar o CNF a visitou e solicitou que fossem colhidos elementos sobre os horários, a educação intelectual, artística e física, trabalhos manuais, ensino de língua estrangeira, para que fosse assim erigida a proposta do CNF. (CARVALHO, 1988).

<sup>10</sup> Em relatório de viagem de 1952, Irene Mello Carvalho anuncia viagem aos Estados Unidos da América a fim de visitar internatos masculinos de nível secundário e sinaliza que em contato com educadores locais tem acesso às chamadas *High Schools*, escolas de nível médio que passa a visitar fazendo constantes comparativos com a experiência do CNF (Cf, Fundação Getúlio Vargas - FGV, 1953).

Um espaço que, segundo Carvalho (1988, p.153) pudesse servir como uma escola experimental e abarcasse todos os aspectos da formação e da vida,

[...] tanto no campo do ensino propriamente dito, quanto em âmbito mais amplo, abrangendo todos os aspectos da vida escolar. Almejava, ainda, que o pioneirismo e que a atitude experimental abrangessem todos os aspectos que compõem o conceito de educação integral (educação de caráter, formação religiosa e moral, preparo para a cidadania consciente, desenvolvimento físico e intelectual, integração social e cultural, amor ao estudo e ao trabalho e apreciação artística em todas as suas modalidades) [...]. (CARVALHO, 1988. p.153)

Tem-se então a constituição de um espaço escolar cujo destaque gira em torno do pioneirismo no campo educacional, considerando fundamentalmente a possibilidade do experimento e difusão de novos modelos e de métodos e técnicas de ensino. Assim, o empreendimento foi inaugurado com 76 alunos no curso ginásial, entre contribuintes e bolsistas, com formas de seleção diferenciadas, num campus de área extensa e de difícil acesso, o que exigiu estrutura administrativa condizente para atender às circunstâncias. A seleção do professorado era comandada pela própria professora Irene Mello Carvalho e, como já mencionado, seis anos após sua fundação, o CNF cria o Centro de Estudos Pedagógicos (CEP) para a formação desse corpo docente (CARVALHO, 1988).

Todas as iniciativas, segundo Carvalho (1988), baseavam-se na tentativa de manter a ideia de homogeneidade do projeto. As obras de referência sobre a memória institucional do CNF, estas escritas por Irene Mello Carvalho, apontam para uma excelência proclamada a partir das preleções dos agentes que consolidariam a experiência educacional.

Segundo Santos (2005):

Esse discurso encontra outros suportes para a afirmação de uma suposta excelência desse Colégio (tal como veremos na análise dos depoimentos e de matérias da Revista *Curriculum*), mas antes de prosseguir, cabe aqui apresentar duas questões que tento responder no decorrer deste trabalho: a) o que caracterizava a “excelência desta instituição”? b) não obstante esta suposta excelência, o discurso dos atores institucionais teria dado uma ênfase amplificada à apresentação dos elementos que compunham esta ideia de excelência, criando assim uma “ideologia da excelência do CNF?”. (SANTOS, 2005, p.32).

Para além da excelência<sup>11</sup> proclamada, busca-se aqui compreender o modelo

---

<sup>11</sup> Do entendimento de excelência preconizado pela “qualidade” da formação e do ensino ofertado no CNF ao que experimentamos na atualidade, é possível fazer a ligação entre os princípios liberais que acentuam o

pedagógico que sustentava as práticas do colégio e perceber como se inseriam no âmbito da renovação pedagógica que caracterizava o sistema educacional brasileiro entre os anos de 1950 e 1970. Renovação essa propulsionada pela inquietação de intelectuais da educação nacional em contato com modelos pedagógicos em circulação internacional inspirados pelos ideais da chamada Escola Nova.

Isto posto, o que inquieta neste estudo, porém, é o fato de que nesse contexto de mudanças e proposições para a educação básica, uma experiência de classe secundária vinculada a uma instituição particular do estado do Rio de Janeiro, nesse caso a FGV, proclamava êxitos na escolarização secundária e inclusive prestava assessoria para a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SANTOS; LIMA, 2006). As estratégias de legitimação da experiência de Irene Mello Carvalho no campo educacional nos anos de 1950 contam com o impresso que é objeto deste estudo, editado pela Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) em 1956, como produto dessas estratégias a fim documentar e imprimir determinado peso ao que se praticava no CNF.

Entende-se, portanto, a partir de Marta Carvalho (2003, p.273) que:

[...] As informações que fornecem sobre as práticas escolares são mediadas por sua configuração como produto dessas estratégias. Essa configuração dá índices sobre políticas de atendimento escolar, sobre métodos pedagógicos, sobre critérios de seleção de conteúdos; sobre públicos visados; sobre os princípios e as prioridades que orientam uma determinada iniciativa de reforma educacional. Mas essa configuração diz muito pouco sobre os usos escolares que foram feitos deles.

A citação acima corrobora com a suposição de que o próprio enaltecimento da proposta deixa lacunas no que diz respeito aos registros do que efetivamente se teve do ponto de vista dos “usos escolares”, a partir do método. Os constructos estão muito mais direcionados ao referendo de um modelo desenvolvido.

Ainda no sentido de referendar o modelo de excelência e as práticas inovadoras encetadas no colégio, a ênfase na escolha e no trabalho docente permeia a constituição do método e todo o processo de edificação do CNF. No âmbito da formação de professores para a efetivação da pedagogia que se propunha a praticar, a tônica dada na obra analisada

---

individualismo, pautados por uma lógica de melhores e piores, de bons ou não tão bons, enfim, assentados na noção do mérito, praticados de maneira contumaz nas formas de gerir e classificar a educação, os alunos e professores no chão da escola. (Cf. ARAUJO L., 2012).



é pauta nas orientações que o CNF oficializa a partir da fundação no ano de 1957 do Centro de Estudos Pedagógicos (CEP) como iniciativa de difusão das metodologias e didáticas apoiadas no Método de Ensino por Unidades Didáticas, que:

[...] consistiu principalmente em uma atualização dos passos da instrução formal de Herbart, adaptados à realidade do Colégio Nova Friburgo através do estudo destes passos realizado por Henri Morrison em 1926. Assim, é correto afirmar que o Método de Unidades Didáticas seria uma espécie de terceira versão da pedagogia *herbartiana*, funcionando no Brasil entre as décadas de 1950 e 1970 no âmbito do Colégio Nova Friburgo. (SANTOS e LIMA 2006, p.3, 4)

O movimento de implementação do CNF de forma geral primou pela homogeneidade no que tange à teoria e prática de ensino, à escolha do professorado, à orientação disciplinar, buscava divulgar um empreendimento e apresentar esses objetivos abrangentes resenhando sua proposta com clareza de propósitos, abundância de recursos, estrutura administrativa bem firmada e com o mote de ser um trabalho experimental sem de fato as classes secundárias experimentais<sup>12</sup> serem devidamente regulamentadas. Ou seja, o caráter de experimentalismo do método parece ter passado “despercebido” na legislação que regulamentava o ensino secundário, ou, por outro lado, seguindo as diretrizes legais para essa modalidade de ensino, O CNF ensaiava uma pedagogia que não fugia aos termos gerais dos parâmetros curriculares estabelecidos, estabelecia-se como o caminho do meio entre o tradicional e o renovado, ganhando admiração e respaldo de ambos os setores do pensamento pedagógico nacional à época.

Para enfatizar o ponto acima exposto, cabe frisar que Carvalho (1988, p.34) afirma que: “Verifica-se, então, que houve um trabalho experimental sistemático no campo dos métodos de ensino, desde o início do funcionamento do Ginásio Nova Friburgo [...]”. Essa afirmação aparece em escrito posterior à obra aqui analisada, onde, em mais uma estratégia de legitimação do método, da instituição e do ensaio por ela encabeçada, a autora proclama o histórico das realizações do CNF (CARVALHO, 1988, p.34).

A opção pela análise da obra de Irene Mello Carvalho (1956) “O ensino por unidades didáticas”, enfocando a experiência secundária no Colégio Nova Friburgo (CNF),

---

<sup>12</sup> Segundo Abreu (1968) as Classes Secundárias Experimentais (CSE) se constituíram em experiências de escolarização aplicadas ao nível do Ensino Secundário, no período de 1951 até 1962, aproximadamente. Esta experiência se deu em diversos Estados Brasileiros, e nas diferentes instituições de ensino, de caráter público ou privado, com orientação leiga ou confessional, com uma estrutura curricular que acentuava a dicotomia entre trabalho intelectual e manual. Para ele se fazia necessário pensar numa orientação curricular que levasse em consideração as demandas sociais de uma sociedade industrializada, científica e com forte apelo democratizante. Uma educação capaz de transformar e dar unidade ao processo de escolarização.

surgiu como uma convergência de fatores que é praxe no processo de construção da pesquisa acadêmica e tem sustentação nos escritos de Jacques Le Goff (2003) para quem a opção metodológica pelos registros históricos partindo da composição documento/monumento contribui para a reconstrução do passado histórico. Conjugam-se então documento/monumento de acordo com os escritos de Le Goff (2003), partindo da convicção de que materiais preservados na memória, documentos ou monumento, constituem-se pela pujança e capacidade de ser “herança viva e material do passado” e, ainda pela possibilidade real e objetiva de poder configurar-se a partir das escolhas do historiador.

Segundo Le Goff (2003, p.537-538):

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.

Portanto, tem-se o *corpus* desta pesquisa, cuja intenção é, primordialmente, entender, a partir da análise da obra intitulada “O ensino por unidades didáticas”, de Irene Mello Carvalho (1956), que foi tomada enquanto documento/monumento, qual concepção didática a educadora defendia e de que maneira ela se apropriou de modelos internacionais para compor uma proposta de ensino dita tradicional e paternalista (SANTOS, 2005), mas que figurou como experimentalismo pedagógico em caráter de inovação para o ensino secundário privado brasileiro, tendo influenciado também classes secundárias experimentais da rede pública (CUNHA; ABREU, 1963).

Compreende-se desta maneira que a obra supracitada, objeto desta pesquisa, recebeu tratamento metodológico criterioso, no que diz respeito à seleção que é a escolha de seu conteúdo e as intenções da autora, que, por sua vez, apresenta-se como agente difusora de uma proposta que supõe-se renovadora para o ensino secundário, mas que retrata, sobretudo, a magnitude de uma proposta educacional executada em uma instituição privada de ensino, e, principalmente, por ser relatada pela própria autora do método.

Sobre as experiências do CNF e o processo didático capitaneado por Irene Mello

Carvalho, tem-se no relatório produzido por Nádia Cunha e Jayme Abreu sobre as classes secundárias experimentais – publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) Nº 91, do ano de 1963 (CUNHA; ABREU, 1963), uma espécie de balanço dos anos iniciais de existência oficial dessas classes. Um registro que encadeia as ações das escolas que praticavam o experimentalismo e, inclusive, dá ênfase na inspiração que o CNF fora para a experiência secundária de classes estaduais no Paraná (CUNHA; ABREU, 1963, p.139).

Ainda que o CNF tenha iniciado<sup>13</sup> suas atividades doze anos antes das primeiras experiências oficiais descritas no relatório de Cunha e Abreu (1963) e da legislação que rege as classes secundárias experimentais a partir de 1958, o Colégio é descrito no relatório acima mencionado e sua metodologia desponta nas apresentações de outras experiências secundárias também ali narradas, mas que só iniciaram oficialmente a partir de 1959 (CUNHA; ABREU, 1963).

A despeito da legislação<sup>14</sup> que regia o ensino secundário à época e, amparado na instituição que mantinha a escola, a Fundação Getúlio Vargas (FGV), o GNF foi inaugurado em Março de 1950. Nasce proclamando inovação e burlando taticamente os termos legais, na medida em que praticava a inovação educacional tanto filosófica quanto metodologicamente nas classes secundárias, aferindo discursos que exaltavam o processo e de certa forma fazendo uma apropriação tática (CARVALHO, 2003) das prescrições oficiais, encontrando fragilidades no sistema que lhe permitissem executar esse projeto educacional suntuoso, de alta qualidade, destinado claramente às elites condutoras do país. (SANTOS, 2005).

O então GNF foi instituído e mantido por uma instituição privada tradicional no Brasil, a Fundação Getúlio Vargas, o que conferia ao educandário certas possibilidades materiais e regalias na formação do seu corpo técnico e docente, além do favorecimento em termos de trânsito e relações interpessoais no cenário político da época. Criada em 1944 para, entre outros fins, promover uma organização racional do trabalho no Brasil, a Fundação Getúlio Vargas configurou-se como uma instituição de caráter técnico educativo

---

<sup>13</sup> Segundo Irene Mello Carvalho (1988, p.25) o CNF é inaugurado em 1950, com a denominação de Ginásio Nova Friburgo (GNF) e no ano seguinte, passa a funcionar como CNF.

<sup>14</sup> Segundo Rosa (2014, p.25) “Aprovada pelo Decreto-Lei nº 4.244/1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (LOES) apresentava um currículo extenso e de formação humanística, dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo, chamado ginásial, com duração de 4 anos; e o segundo ciclo, denominado colegial, com 3 anos.”

que visava promover formação, especialização e aperfeiçoamento dos trabalhadores brasileiros tanto nos domínios públicos quanto privados, funcionando como um centro de documentação da história do labor do país, planejando e organizando serviços e empreendimentos para prestar a assistência técnica necessária ao trabalhador brasileiro (CARVALHO, 1988).

Em estreita consonância com os objetivos da FGV, algumas iniciativas educacionais começam a ser pensadas e não executadas pela instituição a partir de 1945, algumas inclusive com participação de D. Helder Câmara, sacerdote envolvido na área educacional no Rio de Janeiro, que já nos anos de 1930 se envolvia nos debates acerca da pedagogia moderna<sup>15</sup>. Os planos e projetos educacionais da FGV até então diziam respeito a cursos de formação em desenho, auxiliar administrativo e matemática financeira, todas elas visando a qualificação profissional (CARVALHO, 1988). O fato de ser a FGV (por conseguinte o CNF) instituição do âmbito privado em relação a sua estrutura e, com representantes da ala católica atuante na educação nacional, dá pistas para a compreensão da legitimação do ensaio pedagógico do CNF/FGV a despeito da legislação vigente para essa modalidade de ensino.

Estando o Ensino Secundário, ainda nas décadas de 1940 e 1950, sob o domínio das instituições privadas e em sua maioria católicas, talvez uma atmosfera de autonomia, respaldada pelo capital simbólico<sup>16</sup> acumulado pela equipe em atuação nas questões educacionais da FGV, fosse forjada na tentativa de modernizar a educação das elites. A principal ação da FGV que desencadeou as empreitadas na educação básica foi a criação do Departamento de Ensino em janeiro de 1947 sob a direção do catedrático da então Universidade do Brasil, professor Luiz Alves de Mattos, que contava com a assistência da então técnica de ensino Irene Mello Carvalho<sup>17</sup> (CARVALHO, 1988, p.15).

Sobre Irene Mello Carvalho e a sua influência no CNF, as primeiras menções que surgiram no decorrer da aproximação com a temática de pesquisa vieram após contato com

---

<sup>15</sup> Cf. CARVALHO, 2003, p. 114, 115.

<sup>16</sup> Sobre o capital simbólico e sua influência, de acordo com Bourdieu (2005, p. 101) como sendo outro nome da distinção não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio.

<sup>17</sup> A identidade de Irene Mello Carvalho em sua carreira profissional apareceu inicialmente nas pesquisas com a assinatura de Irene Estêvão de Oliveira, e algumas vezes com a indicação de que essa tenha sido a primeira assinatura, outras vezes indicando que tenha sido a segunda, de forma geral na presente pesquisa ambos os nomes foram buscados. Na sua própria obra (1988, p.17), Irene Mello Carvalho registra que a partir de 1963 é que começa a assinar como Irene Estêvão de Oliveira.

a dissertação de Santos (2005), onde a autora, para além de ser utilizada como referência à obra “Colégio Nova Friburgo: histórico de suas realizações” (CARVALHO, 1988), é citada como diretora interina do então GNF no momento de sua inauguração, no mês de março de 1950 (SANTOS, 2005).

Somam-se às constantes referências à técnica de ensino, que vem a ser posteriormente diretora do departamento de Ensino da FGV (FGV), o relato de Cunha e Abreu (1963) sobre o trabalho apresentado por Irene Mello Carvalho no Seminário Interamericano de Educação Secundária realizado em janeiro de 1955 no Chile, onde a autora teria exposto suas considerações sobre o ensino por unidades didáticas. A vinculação de Carvalho (1956) à FGV foi fundamental para a construção da sua carreira profissional e, por conseguinte, para a sua produção sobre o ensino por unidades didáticas, cuja principal obra é aqui analisada e justifica o recorte temporal dessa pesquisa, marcado pela publicação da obra de Irene Mello em 1956.

A partir da noção de capital social de Bourdieu (2011b), tenta-se elucidar como a autora teceu uma rede de relações para produzir representações (CERTEAU, 1990) sobre o modelo educacional praticado no CNF a partir de sua obra.

Para Bourdieu (2011a, p.67):

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2011a, p.67)

Sendo assim, o capital social (BOURDIEU, 2011a) por ela acumulado quando técnica de ensino e assistente, e posteriormente como diretora do departamento de ensino da FGV, em relação direta com o Prof. Luiz Alves de Mattos e com o presidente da FGV Luiz Simões Lopes, permitiu que a mesma estivesse em contato com experiências internacionais de educação secundária na Europa e nos Estados Unidos. Outro fator decisivo foi a produção científica que a autora acumulou a partir de suas visitas técnicas internacionais, que lhe conferiram capital simbólico (BOURDIEU, 2011b), entendido como o tipo de capital que dá ao indivíduo prestígio dentro de dado campo ou grupo social, efeito do capital simbólico por ela acumulado.

Essas expedições e produções permitiram a Irene Mello Carvalho apresentar a

experiência do CNF e ganhar notoriedade no campo educacional brasileiro, tendo tido, inclusive, o reconhecimento de um artigo apresentado no Seminário de Educação Secundária no Chile, em 1955 (CUNHA; ABREU, 1955). Segundo os autores, o artigo mereceu ofício originário do evento, alegando que a produção havia impressionado grandemente pela exatidão e agudez das pontuações e que seria de grande valia para os estudos sobre a educação secundária latino-americana, logo, tal ofício foi encaminhado para o então Diretor da Revista de Estudos pedagógicos Anísio Teixeira solicitando a reprodução do artigo publicado originalmente na RBEP em 1953.

Acerca das contribuições de Irene Mello ao ensino por Unidades Didáticas e a apresentação do método e sua aplicação no Seminário acima mencionado, Cunha e Abreu (1955, p.116) enfatizam que:

A nossa patrícia, Profa. Irene de Mello Carvalho, apresentou interessante contribuição ao Tema IV — Métodos e Técnicas — com o seu trabalho "O ensino por unidades didáticas", onde relata a experiência educacional vivida no Colégio Nova Friburgo com o ensaio de aplicação do plano de ensino por unidades didáticas sugerido por Morrison.

A partir dos primeiros vestígios acima citados, iniciou-se a busca por trabalhos que tratassem tanto da trajetória de Irene Mello Carvalho quanto do método de ensino praticado no CNF. Tendo a dissertação de Santos (2005) como ponto de partida, as referências ali apresentadas indicavam para três obras relevantes assinadas por Irene Mello Carvalho, e sugeriam também como fonte de pesquisa o periódico editado pelo CNF denominado *Curriculum* que veiculava informações sobre modelos pedagógicos em circulação internacional e experiências ali realizadas.

É nessa investigação inicial que me defronto com a informação de que a proposta pedagógica comandada por Irene Mello Carvalho no CNF era baseada nas concepções de educação e didática formuladas pelo filósofo e educador alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e no Plano Morrison (1926), ambos referenciados pelos trabalhos de Irene Mello Carvalho (1956; 1988). Além dos estudos da própria Irene Mello Carvalho sobre a metodologia praticada no CNF, da revista *Curriculum* e do trabalho de Pablo dos Santos (2005), nenhum outro trabalho aprofundado sobre a experiência do Ensino por Unidades Didáticas em perspectiva histórica enfocando a renovação do ensino secundário ou sobre a trajetória educacional da autora foi encontrado quando na pesquisa de fontes e literatura temática.

Considera-se, então, a relevância do trabalho em tela pela tentativa de compreender e traduzir uma proposta de ensino que tem seu nascedouro, período fortemente marcado pela presença de uma educação voltada às elites e ao atendimento e de suas demandas e, ainda, no âmbito das experiências (propostas), algo que pode ser considerado a vanguarda das proposições da época e que demarcadamente, representaram um avanço nas formas de efetivar a educação.

Segundo Damis (2006), o Ensino por Unidades Didáticas é abordado como método em alguns manuais didáticos de forma superficial, colocando-o na posição de opção metodológica e técnica para o profissional do ensino, pensando na organização do processo de ensino e de aprendizagem. A autora considera ainda que para que seja efetivado esse processo, cabe a esse profissional do ensino a tarefa de definir, selecionar, organizar e realizar a transposição didática. Diz ainda que essas:

[...] são tarefas do professor que ensina na escola e opções metodológicas e técnicas definidas pelo por meio de processos e ambientes criados pelo professor para colocar o estudante em contato com o conhecimento específico, objeto dos seus estudos. (DAMIS, 2006, p. 105)

Nesse sentido, foi importante considerar a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o método que fora diversas vezes mencionado nos materiais coletados ao longo da pesquisa, como fator decisivo na experiência educacional exitosa do CNF, e, para tanto, a obra de Carvalho intitulada “O ensino por unidades didáticas”, publicada pelo INEP em 1956, expõe os fundamentos da proposta da autora, bem como os registros da experiência no CNF. Tentou-se então compreender o método por meio das suas aproximações e distanciamentos das apropriações (CHARTIER, 2002), que Irene Mello Carvalho faz de modelos pedagógicos internacionais, especificamente a pedagogia de Herbart e o Plano Morisson. Elementos que foram, apontados na obra, considerando o que diz respeito ao: papel do estudante; à filosofia educacional; ao ensino (passos descritos); à atuação do professor e às normas disciplinares (autogoverno, autocontrole) descritas no livro.

A experiência do CNF está exposta na obra em análise pelo viés da própria autora Irene Mello Carvalho, permitindo que o receptor do discurso se defronte com a narrativa de glória do ensaio pedagógico e da instituição. Tal estratégia (CERTEAU, 1990) de exaltação é desvelada não só na obra em questão, mas em outras (Cf. CARVALHO, 1988). Quando na tentativa de forjar o reconhecimento da instituição e seus feitos através do

discurso, a autora elenca o histórico de realizações do CNF.

Na busca pela compreensão do ensaio de novos caminhos a que Irene Mello Carvalho se refere, recorrer-se-á ao arcabouço teórico da chamada Nova História Cultural (NHC), especialmente às contribuições de Roger Chartier (2002) e Michel de Certeau (1990), o primeiro com o conceito de representação, e o segundo com a noção de estratégia. Justifica-se o uso da obra em questão como fonte, entendendo que a nova perspectiva da história emergente na década de 1980 ousa experimentar novo olhar sobre suas fontes e objetos.

Assim, a chamada Nova História Cultural passa a dar o tom das produções em História e Historiografia. Segundo Pesavento (2005), o que passa a ser mais importante para os estudos em história e historiografia na terceira fase da modernidade seriam os estudos culturais. De tal modo, a renovação dos âmbitos da história e dos campos de pesquisa multiplicam as possibilidades de tema e de objetos e passam a valer-se de uma multiplicidade de fontes.

Ainda sobre as novas perspectivas da história, Stephanou e Bastos (2009, p.149) afirmam que:

Destaca-se, assim, a emergência de novos objetos de pesquisa: uma crescente atenção a indícios desprezados ou não percebidos pela História de cunho tradicional, como as evidências orais, as imagens, a iconografia, as escrituras privadas e ordinárias, a literatura, etc. Precisamos, ainda, destacar o movimento teórico e metodológico da História em desnaturalizar as fontes, ou seja, em refletir que os documentos, sejam eles escritos, ou iconográficos, ou orais, não expressam um significado central, coerente, comunal, não são transparentes nem inocentes, foram produzidos segundo determinados interesses e estratégias, assim como implicam uma desigualdade na sua apropriação. [...] E a produção de significados e o funcionamento dos documentos estão transversalizados pelas questões de classe/grupo social, gênero, etnia, religião, geração, língua, como referimos anteriormente. (STEPHANOU E BASTOS, 2009, p.149).

Para os novos caminhos da história cultural, importante vertente é a que atenta para o nível do discurso e do simbólico na vida social. Nesse sentido, nomes como Roger Chartier e Michel de Certeau passam a colocar essas questões no cerne desse campo de pesquisa. Segundo Barros (2011, p.41):

Recolocar a noção de discurso no centro da História Cultural é considerar que a própria linguagem e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social embasam uma noção mais ampla de Cultura. “Comunicar” é produzir Cultura, e, de saída, isto já implica na duplicidade reconhecida entre Cultura Oral e Cultura Escrita – sem falar que o ser humano também se comunica através dos gestos, do corpo, e da sua maneira de estar no mundo social, isto é, do seu “modo



de vida”. Podemos lembrar aqui a contribuição mais específica de Michel de Certeau, em especial o seu interesse pelos “sujeitos” produtores e receptores de cultura – o que abarca tanto a função social dos “intelectuais” de todos os tipos, até o público receptor, o leitor comum, ou as massas capturadas modernamente pela chamada “indústria cultural” (que, aliás, também pode ser relacionada como uma agência produtora e difusora de cultura).

A importância que a NHC, bem como as tendências epistemológicas pós-modernas, dá às práticas e representações que os sujeitos fazem do real é notória quando os campos de pesquisa, especialmente em ciências sociais, passam a valorizar autores que voltam seus olhares, por exemplo, à leitura, às manifestações religiosas populares, à história da loucura e da sexualidade.

Percebe-se assim que a história cultural passa a focalizar a produção de sentido sobre o mundo a partir da noção construída pelos sujeitos e grupos sociais, através da qual se constituem ações estratégicas e táticas sobre a sociedade. Noções essas abordadas por Michel de Certeau (1990) e Roger Chartier (2002), expoentes do pensamento histórico (pós) moderno. Roger Chartier vem a ser um dos representantes da Nova História Cultural com amplas discussões sobre a história da leitura, escrita e da oralidade, e confere lugar privilegiado ao estudo das representações, entendendo estas como classificações e divisões que aparelham a percepção do mundo social como categorias de percepção do real, variando de acordo com o grupo, no qual se circunscrevem, aspirando dominação e universalidade, produzindo estratégias e práticas que venham reforçar essas aspirações.

Para Certeau (1990), a escrita da história, logo a atividade do historiador, deveria funcionar como a relação entre um lugar, procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura), isso combinado com a admissão de que ela faz parte da “realidade” da qual trata. Realidade essa que pode ser entendida “como atividade humana”, “como prática” que constrói certa representação sobre o mundo. Logo, a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas “científicas” e de “uma escrita.” (CERTEAU, 1982).

Práticas que trazem à tona objetos dantes relegados, as transformações pelas quais passa na pós-modernidade o campo historiográfico são, portanto, instigantes na medida em que focalizam “a historicidade do lugar social de onde o historiador interroga o arquivo e produz novas visibilidades.” (CARVALHO, 2003, p.269), assim a história cultural seria produto da era em que se consolida, por registrar e questionar um conjunto de mudanças de perspectivas típicas do final do século XX.

Logo, tem-se a configuração da história cultural vista como menina dos olhos da teoria histórica e da historiografia, que se vincula, destarte, às incertezas, à liquidez de um período onde a cultura é a resposta para as interrogações sobre o futuro. Roger Chartier (2002), um de seus representantes, desenvolveu amplas discussões sobre a história da leitura, escrita e da oralidade, e confere lugar privilegiado ao estudo das representações, entendendo estas como classificações e divisões que aparelham a percepção do mundo social como categorias de percepção do real, em acordo com o grupo no qual se inserem.

Na esteira dessa análise, indicamos que a pesquisa está subdivida em dois capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro título trata os termos gerais do método de ensino, considerando o histórico para a sua conformação, as concepções didáticas, o papel do professor, do estudante, as normas disciplinares e os objetivos do mesmo. Já o segundo apresenta a análise de alguns planos de ensino anexos na obra, a partir das mesmas variáveis, subdividindo-os a partir da etapa a que se destinam. Tratamos primeiro os que estiveram voltados ao curso ginásial e posteriormente os destinados ao curso colegial do CNF. Foi desta maneira que estruturamos e construímos a pesquisa aqui apresentada.

## CAPÍTULO 1 O MÉTODO DO ENSINO POR UNIDADES DIDÁTICAS

Neste capítulo tratar-se-á, a partir da obra “**O Ensino por Unidades Didáticas**” (CARVALHO, 1956), do método de ensino postulado por Irene Mello Carvalho, intentando compreender seu histórico e as evidências de uma metodologia educacional que estão presentes na obra, mas, especificamente, de como a autora descreve a prática do ensino por unidades didáticas, considerando a atuação do professor, o papel do aluno e as normas disciplinares da proposta. Isso será feito no esforço de entrever as conexões e desdobramentos de uma prática educativa que se propõe inovadora entre as décadas de 1950 e 1960.

O que se almeja com isto é uma análise das partes da obra acima citada, situando o objeto no campo educacional e no subcampo do Ensino Secundário, cujas configurações à época denotavam o embate escola particular *versus* escola pública, bem como entre o novo e o tradicional (SAVIANI, 2010). Tem-se nessa parte também a tentativa de compreender de que forma o método de ensino descrito na obra em tela e praticado por Irene Mello Carvalho no CNF se consagra nessa atmosfera conflituosa, considerando, sobretudo, que este tenha sido glorificado como inovador, posto em prática numa instituição privada, mas, ainda assim, tenha ganhado o reconhecimento de pensadores da educação que defendiam a escola pública universal e gratuita, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho (CARVALHO, 1956 e 1988).

Apresenta-se, portanto, na proposta de Irene Mello Carvalho, um misto de inovação e tradicionalismo dentro do sistema educacional brasileiro, na medida em que apregoava técnicas baseadas no Plano Morisson de Ensino por Unidades (CARVALHO, 1956) que em 1953, em viagem patrocinada pela FGV, a autora pode averiguar a aplicação *in loco* nas *High Schools* Norte Americanas e nas universidades da mesma origem que investiam em formação de professores (CARVALHO, 1953).

A proposta de Irene Melo se configura como um método de ensino inspirado em sistemas internacionais nunca antes experimentados do Brasil e que, baseado na experiência dos estudantes, onde os mesmo eram concebidos considerando seus aspectos psicossociais, enfatizando sempre o poder que a motivação e a proposição de atividades dinâmicas podem significar no processo de ensino aprendizagem (CARVALHO, 1956). O modelo também resguardava a preocupação com a formação moral do estudante com ênfase no trabalho do docente, que é quem organiza e norteia as ações.

A autora da proposta justificava a inovação considerando-se a existência de uma estrutura educacional frágil, e a configuração de um modelo que se colocava como moderno e adequado à nova ordem social. Há, igualmente, as críticas, tanto da autora do método quanto do prefaciador da obra ao sistema educacional brasileiro que se encontrava baseado em teorias educacionais assentadas na memorização. (CARVALHO, 1956).

Como já pontuado, o ensino secundário nacional à época era regulamentado pela LOES, de caráter rígido. Enfatiza-se que grande parte dos estabelecimentos que ofereciam este nível de ensino eram pertencentes à Igreja Católica. Demarcadamente tem-se aí um modelo educacional assentado em propostas pedagogicamente tradicionais, o que fazia com que o mesmo fosse constantemente contestado pelos pensadores de influência escolanovista. Dentre eles temos Anísio Teixeira que, à época do referido prefácio (CARVALHO, 1956), era diretor do INEP e representante importante da pedagogia da escola nova no Brasil.

É de certa forma, nessa conjunção de fatores duais que Irene Mello Carvalho (1988) pauta a proposta do CNF:

Verifica-se, então, que houve um trabalho experimental sistemático no campo dos métodos de ensino, desde o início do funcionamento do Ginásio Nova Friburgo, assim como se ensaiaram novos caminhos na área de organização da vida escolar, programando-se atividades co-curriculares e de lazer, sempre voltadas para o desenvolvimento psicossocial do educando. (p.34)

Vê-se que a autora enfatiza o trabalho experimental, o rigor metodológico, e o desenvolvimento psicossocial do educando como fatores que deram a tônica ao processo educativo no CNF. A representação (CHARTIER, 1990) exitosa e conclamada, que foi criada sobre a experiência do CNF esteve legitimada sobremaneira a partir da movimentação de Irene Mello Carvalho no campo educacional da época. Além do capital social (BOURDIEU, 1998) por ela acumulado e gerido, que conferiu atenção e legitimidade para experiência educacional que a autora levou a cabo. Outro ponto determinante foi o discurso de respeitáveis autores do campo sobre a aposta da educadora, tais como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Ambos respaldaram a ideia de que uma proposta educacional diferenciada do tradicionalismo que se tinha estava sendo levada à baila (CARVALHO, 1956 e 1988).

A tentativa nesse elemento do texto foi de compreender a ascensão do CNF por meio do método de ensino por unidades didáticas, seguindo o caminho apresentado na obra

“O Ensino por Unidades Didáticas” (1956). Buscou-se a compreensão sobre como um método didático, cujas críticas em termos de paradigma educacional apontam para um tradicionalismo que passa no decorrer dos anos a ser sobreposto por propostas escolanovistas (CAMBI, 2005; DAMIS, 2006), foi apropriado e deu origem a uma prática de ensino híbrida que vem a compor o arsenal de ensaios de classes secundárias experimentais quando na oficialização destas.

Em que pesem as opções metodológicas, bem como os recortes filosóficos e *psicologizantes* que permeiam os constructos de Irene Mello Carvalho, reafirma-se a ideia central que assume o conceito de representação que orienta esse trabalho. O mesmo advém do conceito de representações sociais de Roger Chartier (1990) que pensa uma história cultural, que: “tome por objetivo a compreensão das representações do mundo social, que o descrevem como pensam que ele é ou como gostariam que fosse” (p.19).

Neste sentido as representações do mundo social seriam determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam, logo, as representações criadas sobre o CNF, o êxito propagado sobre sua memória, o ensaio de métodos “modernos” de ensino e disciplina dos estudantes foram criados pelos agentes que circulavam no campo, especialmente pelas obras de Irene Mello Carvalho, que compuseram, somando-se ao capital social (BOURDIEU, 1998) que a autora dispunha, o ideário educacional de excelência do colégio, especialmente pelo ensino a que se propunha.

O elemento fundamental da glória do CNF, espreado pela educadora Irene Mello e que forjou a representação de instituição modelar foi, além da filosofia educacional, o Método de Ensino por Unidades Didáticas enquanto procedimento de organização do processo de ensino aprendizagem. Sendo este, uma apropriação do Ensino por Unidades criado por Henry Morrison da Universidade de Chicago (MORRISON *apud* CARVALHO, 1956). O trabalho experimental no CNF apresentou alterações para se adequar a realidade na qual seria aplicado.

Cabe ressaltar que para a realização do estudo da obra aqui proposto foi realizada a busca pela obra original e H. Morrison na tentativa de entender as nuances que estão mais ou menos presentes em uma e em outra formulação, porém, na dificuldade de acesso à mesma bem como na falta de estudos nacionais que a contemplasse, considerou-se que, no Brasil, o mais importante e talvez único ensaio do Plano Morrison de Ensino por Unidades seja a obra de Irene Mello Carvalho que aqui se desvela.

## **1.1. Elementos Gerais do Livro “O Ensino por Unidades Didáticas” de Irene Mello Carvalho (1956)**

A obra analisada é dividida em quatro capítulos e contém extensa relação de anexos a fim de ilustrar o Método de Ensino por Unidades Didáticas. Tem-se um belíssimo registro no prefácio do livro que foi escrito por Anísio Teixeira. Nele o autor que conclama as glórias do feito de Irene Mello Carvalho e, reitera suas críticas à escola tradicional. Do ponto de vista da constituição de um método Teixeira (1956), afirma que:

Não se pode mudar imediatamente a mentalidade que produziu tal escola. Nela, Morrison é um conciliador, trazendo-lhe algo das novas teorias e dos novos conhecimentos e apaziguando os tradicionalistas ou essencialistas, como os chamam agora nos Estados Unidos com a conservação do antigo plano escolar de “matérias”, organizadas antecipadamente “para serem aprendidas”. (TEIXEIRA, Prefácio, in CARVALHO, 1956)

Os escritos enaltecem a importância da obra sem, contudo, deixar de evidenciar o olhar que se faz necessária gente a qualquer movimentação de caráter teórico e metodológico que incida na formação de pessoas. Futurísticamente aponta para o devir dizendo:

[...] Dia virá em que seu trabalho terá criado um novo estágio, de onde será mais fácil partir para a escola de amanhã, a escola fundada na experiência do aluno, guiada pelo mestre, para a formação em cada período, de uma mentalidade de descoberta, adaptada às idades, mas possuidora, em gérmen, do espírito científico, que tanto conduzirá a experiência da criança, na classe, quanto a do sábio, no laboratório. Até lá, congratulemo-nos com D. Irene Mello Carvalho por haver introduzido, no Brasil, um método que já é uma homenagem à esse futuro método da escola do futuro. (IDEM, Prefácio, in CARVALHO, 1956)

Antes de apresentar brevemente o conteúdo dos capítulos do livro, urge fazer uma pontual consideração acerca do discurso prefacial de Anísio Teixeira (CARVALHO, 1956). Os elogios dedicados ao novo método trazido para o Brasil por Irene Mello Carvalho talvez se devessem muito mais a possibilidade de este ser uma abertura de caminho para o que os renovadores da educação (e nesse grupo Anísio Teixeira, nos anos 1950, sendo figura de destaque) almejavam para o futuro, do que pelo fato de que o método trazido por Carvalho fosse em si uma superação sumária da escola tradicional tão criticada à época.

No prefácio da obra, Anísio Teixeira nomina a experiência ali relatada como “um ensaio do Plano Morrison” e dispõe-se, como diretor em exercício do Inep, a facilitar a publicação do mesmo em 1956, apesar de considerar que a apresentação que Morrison fazia de seu pensamento era “tortura” e que não o considerava algo melhor que o filósofo

alemão Johann Friedrich Herbart que “[...] levava sobre ele a vantagem de haver doutrinado em período bem anterior, quando muito menos sabíamos de Psicologia, de Antropologia, de Sociologia e das ciências humanas de fundamentam a educação” (TEIXEIRA, prefácio, in CARVALHO, 1956).

Para sustentar o que significou à época, a obra ter sido editada pelo Inep, bem como prefaciada por Anísio Teixeira, recorre-se à Marta Maria Chagas de Carvalho (2003), que afirma que não se pode desconsiderar a importância dos educadores signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendiam um sistema único de ensino, a escola pública, laica e gratuita, e que, utilizando recursos também editoriais para firmar essa defesa, difundiam suas orientações e doutrinações pedagógicas, mas, sobretudo, ocuparam postos governamentais, para garantir suporte institucional nas lutas que empreendiam e forjavam assim sua autoimagem legitimada pela hegemonia que esse grupo mantinha das atividades editoriais de destinação pedagógica na época.

Ainda, sobre a estrutura da obra, ressalta-se a distribuição do conteúdo do livro e organização dos capítulos, fatores importantes para as conexões necessárias à leitura do método. O primeiro capítulo aborda a unidade didática como conceito, sua tipologia, aplicação nos diferentes níveis de ensino, e sua legitimidade como método didático; o segundo capítulo traz um histórico do ensino por unidades, tratando desde o nascedouro às influências decisivas e suas modernas formulações; o terceiro capítulo se atém ao sistema Morrison que vem a ser o método do qual Irene Mello Carvalho mais fortemente apropriou-se para construção de seu próprio modelo; nesse mesmo capítulo a autora faz a tipificação das cinco fases do sistema Morrison, numa abordagem exemplificativa, elucidativa para composição final do referencial e do método educacional do CNF.

Já o quarto capítulo versa sobre o trabalho experimental no CNF tratando dos planos de ensino, do histórico e organização da instituição (cujas realizações têm uma obra inteira de Irene Mello Carvalho<sup>18</sup> a elas dedicada) e, por fim, os aspectos educacionais, foco maior da pesquisa que aqui se apresenta em andamento. Ao final da obra a lista de anexos traz alguns modelos de planos de unidades elaborados por dois diretores do CNF: o professor Amaury Pereira Muniz, diretor por três mandatos, entre 1952 e 1953, 1958 a 1965 e 1968 a 1977, e o professor Daniel Valle Ribeiro, diretor no ano de 1956 e

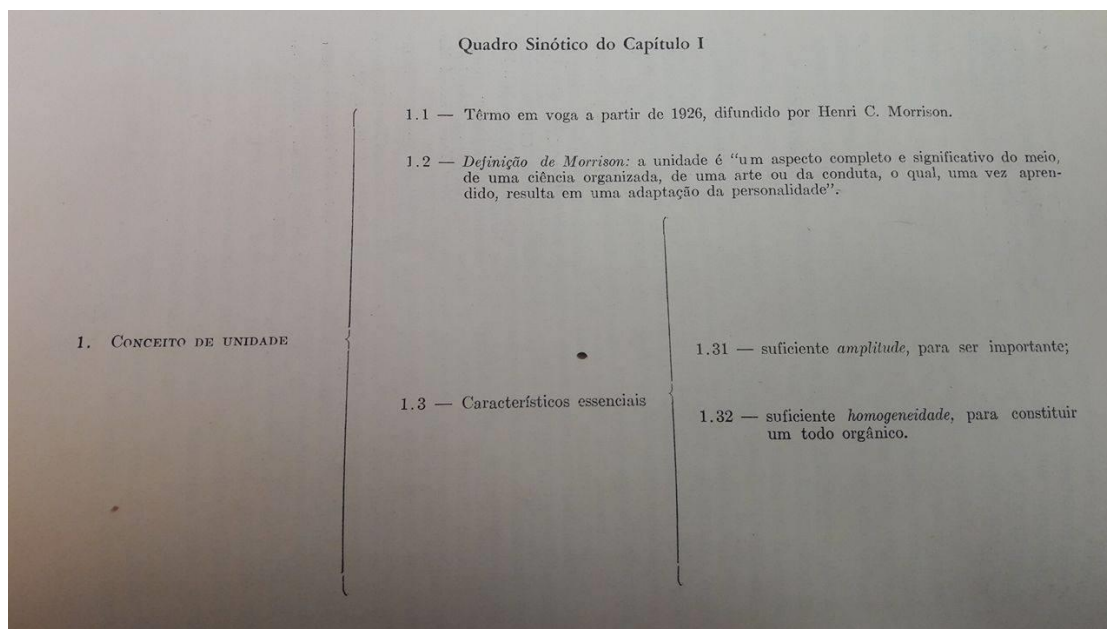
---

<sup>18</sup> A obra referida que enfatiza as glórias do CNF, é também utilizada aqui como referência temática, intitulada “Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas: histórico de suas realizações”, foi publicada em 1988.

posteriormente diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CARVALHO, 1956).

Da estrutura da obra, cabe salientar ainda que ao final de cada capítulo, a autora apresenta as referências ali utilizadas um quadro sinótico (FIGURA 02 – pág. 46) do mesmo, ferramenta essa que é utilizada também no método de ensino proposto como esquema de fixação do conteúdo. Vê-se, que a organização dos conceitos chaves para estudos e memorização utilizada no método de ensino por unidades didáticas, é de tal forma incorporado pela autora da obra que, o tratado que instrui educadores sobre seu uso, é baseado organicamente na estrutura material do próprio.

**FIGURA 02** – Modelo de quadro sinótico do capítulo I do livro “O método de Ensino por Unidades Didáticas” (CARVALHO, 1956).



Fonte: CARVALHO, 1956, p.30.

A obra “Nossa vida no Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas”, de Lima<sup>19</sup> (2010), nos conta que estudantes do Colégio também foram agentes fundamentais não só na construção do projeto, mas principalmente, no discurso de glória das práticas que encontravam ali seu assento.

Sobre a figura do diretor, o papel desempenhado pela diretora de ensino da

<sup>19</sup> A obra de Lima (2010) foi projeto encetado pelo professor do CNF Joaquim Trotta em parceria com os ex-alunos para registrar a partir dos relatos colhidos entre os próprios ex-alunos e ex-professores, além de documentos já reunidos no Centro de Memória da Associação dos Ex-CNF a História do Colégio.



fundação – considerado pela excelência do ponto de vista da administração, legalização do Colégio, liderança e proposta de ensino dita inovadora, rendeu-lhe homenagens significativas, dentre elas o reconhecimento pelo seu papel frente a regulamentação do Ginásio e posteriormente do Colégio, como vê-se na citação que segue:

[...] professora Irene Mello Carvalho, diretora do Departamento de Ensino da Fundação Getúlio Vargas na época da criação do Colégio Nova Friburgo, a quem se deve a preparação do Regulamento do Ginásio, depois Colégio Nova Friburgo. (LIMA, 2010, p. 2)

Dos elementos que enriquecem a História e memória do CNF trazemos registros que revelam uma rotina diária que iniciava às 06h30min no CNF e finalizava às 21h30min com o toque de silêncio (LIMA, 2010) os estudantes internos e semi-internos vivenciavam, segundo os próprios discentes, o objetivo do CNF de promover a “[...] educação integral, baseada na filosofia cristã de vida e de valores, tradicional na família brasileira, e orientada pelos preceitos e normas da pedagogia moderna.” (LIMA, 2010, p.27).

Tem-se, portanto, novamente expresso no discurso do público-alvo do método de ensino, o binômio, tradicional e inovador. Tradicional a partir da relativa ideia de filosofia cristã de valores e comprometimento, bem como nas questões concernentes às normas disciplinares e inovador, por ser baseado na metodologia dita moderna do ensino por unidades didáticas. Configurações que passam a ser vistas na seção seguinte.

## **1.2 O Ensino por Unidades Didáticas de Irene Mello Carvalho**

Na obra “O Ensino por Unidades Didáticas” (1956), Irene Mello Carvalho pontua desde o primeiro capítulo o mérito que o método de ensino por unidades possui, e as vantagens que o mesmo significou para o que a autora chamou de “métodos inspirados nas conquistas modernas da pedagogia” considerando que “deliberadamente ou não, todos eles são aplicações mais ou menos ortodoxas da ideia de unidade” (CARVALHO, 1956, p.17). Outro ponto fulcral de exaltação do método de ensino praticado no CNF seria a fundamentação psicológica, e a sustentação deste no sistema Morrison a partir da obra *The Practice of Teaching in the Secondary School* de 1926 (CARVALHO, 1956).

A sustentação de toda a prática partia de dois vieses se entrecruzavam para propiciar a formação integral dos sujeitos que a partir dele aprendiam, eram esses aspectos a organização didática e a preocupação da instituição com “[...] os setores da educação

moral e cívica, educação física, educação estética e educação intelectual.” (CARVALHO, 1988). Em suma, a inspiração que os preceitos filosóficos e passos formais da instrução<sup>20</sup> educativa de Johann Friedrich Herbart (1971) foram para a concepção de Morrison (CARVALHO, 1956) bem como a psicologia “gestaltista”<sup>21</sup> que costurava o método de ensino às regras disciplinares fundamentadas no autogoverno dos estudantes no CNF (CARVALHO, 1956), davam o tom da proposta ali iniciada.

O caminho utilizado pela autora para introduzir ao leitor da obra o conceito de unidade é claramente baseado no que o método apregoava, partindo da apresentação do conceito de unidade, a autora remonta um histórico de métodos e ensino que se pretendessem gerais, ou seja, válidos para qualquer disciplina escolar organizando a matéria ou conteúdo a ser ensinado de forma diferente do que ela chama de tradicionais que seria “sucessão de aulas ou lições sem interdependências” (CARVALHO, 1956, p.35). A autora segue a construção enfatizando que tanto Comenius com a ideia de método único, quanto Johann Friedrich Herbart com os passos formais foram pavimentando o caminho para o método de ensino composto por H.C. Morrison em 1926 (CARVALHO, 1956).

A partir do ano de 1926, Morrison cria um método de ensino por unidades que exigia trabalho mais específico do professor na organização e sistematização da abordagem de conhecimentos, habilidades e valores da educação formal, com o objetivo de desenvolver no estudante, habilidades significativas.

O método de ensino por unidades parte de dois elementos considerados por Morrison como fundamentais para que aconteça o ensino, sendo um deles a própria unidade, que segundo ele expressa a organização da disciplina (conteúdo) em questão e a relevância dos aspectos efetivamente importantes da vida, do mundo, da personalidade dos estudantes (Morrison *apud* CARVALHO, 1956). Isso sim influenciaria nos resultados do processo de aprendizagem e revela-se por meio de uma proposta de organização e desenvolvimento do ensino sob a responsabilidade do professor e da aprendizagem pelo aluno. Parte da ideia de que deve haver uma organização e conjugação intrínseca com relação ao que vai ser ensinado e ao que efetivamente se ajusta as necessidades dos

---

<sup>20</sup> Na teoria educacional desenvolvida por Herbart, a instrução é considerada fundamental, dentre os três elementos de sustentação temos – governo, instrução e disciplina – para que sejam alcançados os objetivos da educação, considerando a escola do século dezanove. (CAMBI, 2005)

<sup>21</sup> Destaca-se na teoria Gestalt, para a educação, a percepção e experiência dos alunos, investindo na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, sendo o ensino centrado no aluno e na figura do professor, como agente responsável pela dinamização do mesmo. (CAMBI, 2005)

estudantes (VEIGA, 2006).

Neste sentido Damis (2006, p.106), afirma que:

A proposta de Ensino por Unidades desenvolvidas por Morrison, nos Estados Unidos, é um exemplo histórico significativo de técnica produzida sobre o ato de ensinar que propôs a articulação do ensino e da aprendizagem fundamentada na percepção global de quem aprende.

Inicialmente, o termo unidade foi usado para nomear a ideia de que devia haver uma “[...] organização do ensino em torno de um aspecto importante do mundo, da vida, de uma ciência, de uma arte [...]” (CARVALHO, 1956, p.14) que se ajuste aos princípios da aprendizagem humana. Ainda segundo Carvalho (1956), Morrison teria partido da premissa de que devesse haver uma organização intrínseca do material a ser aprendido que se ajustasse pelo aspecto psicológico da aprendizagem propiciando o surgimento dos produtos desta, segundo Morrison *apud* Carvalho (1956, p.14) a definição de unidade seria: “um aspecto completo e significativo do meio, de uma ciência organizada, de uma arte ou da conduta, o qual, uma vez aprendido, resulta em uma adaptação da personalidade”.

Urge esclarecer que a partir das análises aqui empreendidas, o ponto fulcral da didática proposta por Irene Mello Carvalho é uma apropriação (CHARTIER, 1990) da qual resulta certo hibridismo educacional, e que se vale das unidades de ensino de Morrison, mas, também, dos postulados da filosofia educacional *herbartiana*, entendendo aqui que apropriação seja o uso particular ou criativo dos bens culturais, nesse caso o modelo pedagógico de Morrison (*apud* Carvalho, 1956).

A operacionalização do método, segundo a autora pontua em toda a obra, inclusive nos termos da nomenclatura é um uso criativo do método de ensino por unidades de Morrison adaptado à realidade do CNF, porém, a sustentação basilar no que diz respeito à disciplina, princípios educacionais e filosóficos é inspirada na formação do caráter e na reflexão filosófica presentes na instrução educativa de Herbart (CARVALHO, 1956).

Sobre as construções e contribuições da filosofia educativa *herbartiana* Hilgenheger (2010, p.14) nos diz que:

A pedra angular da doutrina pedagógica de Herbart, baseada na experiência e na reflexão filosófica, é a ideia de instrução educativa. Assim como os práticos e teóricos que o precederam, Herbart distingue entre educação (*Erziehung*, em latim *educatio*) e instrução (*Unterricht*, em latim, *instructio*). A educação se preocupa em formar o caráter e aprimorar o ser humano. A instrução veicula uma representação do mundo, transmite conhecimentos novos, aperfeiçoa aptidões preexistentes e faz despontar capacidades úteis. A reforma pedagógica de Herbart revoluciona a relação entre educação e instrução. Nasce, assim, um novo paradigma do pensamento e da ação pedagógica.

Das contribuições de Herbart (1971) para a educação, ressalta-se que a pedagogia pela primeira vez ganha status de ciência, tratam-se, pois, de escritos pioneiros nesse campo, em que pesem às críticas recebidas por tê-lo desenvolvido a partir de uma filosofia do funcionamento da mente. Os constructos do filósofo alinham cientificidade e assumem a psicologia aplicada como eixo da educação, com ênfase na instrução o autor desenvolve uma teoria de educação intrinsecamente vinculada às teorias da aprendizagem e da psicologia do desenvolvimento. Para ele a memória, os sentimentos e os desejos são apenas modificações das representações mentais dos indivíduos. Tem-se assim a configuração de uma teoria estruturada a partir da interferência e ação diretamente nos processos mentais dos alunos como uma forma de orientar a sua formação (CAMBI, 2005).

Sobre a relação da pedagogia de Herbart com a psicologia da gestaltista vê-se, segundo Penna (2009) as evidências de uma construção que tem como ponto nodal e, principal objeto a noção de “percepção”, essa, por sua vez aconteceria por meio de processos cognitivos dados a partir dos estímulos fornecidos pelo meio e das respostas dadas pelo indivíduo.

A percepção neste caso, e a maneira como os sujeitos percebem, é que se constitui como elemento de importância para a compreensão do comportamento humano e, por conseguinte para as teorias educacionais que levam em conta a auto regulação, a respostas dos estudantes a partir do interesse que revelam sobre o conteúdo mediado pelo docente (PENNA, 2009).

No prefácio da obra de Irene Melo (1956), Anísio Teixeira ressalta:

De qualquer modo, porém, num país em que pouco se soube de Herbart e em que ensinar não passou ainda da situação de memorizar, para exame, fragmentos desconexos de conhecimentos, experimentar os recursos recomendados por Morrison para ensinar as “matérias” do curso secundário, com ênfase em unidade, organização do conhecimento e integração, é novidade tão grande, que me custa acreditar como D. Irene Mello Carvalho pôde levá-la a efeito numa escola secundária rígida, uniforme e legalística, como a brasileira. (TEIXEIRA, 1956)

Bem como o movimento escolanovista, a proposta educacional do CNF conferia fundamental importância ao viés psicossocial dos estudantes, traço esse também expresso na obra de Herbart (1971) que, é inclusive indicado como um dos sucessores de Johann Heinrich Pestalozzi<sup>22</sup>, este por sua vez pensou a educação na Alemanha do século XIX a partir da pedagogia intuitiva “que afirma ser a vida mental estruturada com base nos dados fornecidos aos sentidos pelas coisas presentes no mundo” (ZANATTA, 2012, p.105).

A associação entre Herbart e Pestalozzi em termos filosóficos e pedagógicos elucidada algumas indagações que a pesquisa aqui assentada construiu acerca do hibridismo pedagógico praticado no CNF; para além do método ali praticado as descrições filosóficas e comportamentais sobre a proposta de ensino dão o tom dos constructos de Irene Mello Carvalho, fator que chamou atenção durante o percurso de análise da obra (CARVALHO, 1956).

Assim, entendendo a partir de Zanatta (2012) que a proposta *Herbartiana* de ensino possa ser considerada tradicional, no sentido de compor uma proposta educacional clássica fundada na preocupação de que a educação contribua para a formação de um povo (deixando clara a crença em interpretações pejorativas para o termo “tradicional” que o vinculam a um tipo de ensino “desqualificado, autoritário e outros sentidos”), mas, ao mesmo justifica-se estar inserida também no âmbito das experiências educacionais inovadoras.

Toma-se por educação tradicional aqui, a ideia de um sistema de ensino construído historicamente inspirado em práticas educacionais vinculadas primordialmente

---

<sup>22</sup> Segundo CAMBI (1999, p.418-419): No centro do pensamento pedagógico de Pestalozzi colocam-se três teorias: 1. A da educação como processo que deve seguir a natureza [...] 2. A da formação espiritual do homem como unidade de “coração”, “mente” e “mão” (ou “arte”), que deve ser desenvolvida por meio da educação moral, intelectual e profissional [...]; 3. A da instrução, à qual Pestalozzi dedicou mais ampla atenção em *Como Gertrude instrui seus filhos*, de 1801, segundo a qual, no ensino, é necessário sempre partir da intuição, do contato direto com as diversas experiências que cada aluno deve concretamente realizar no próprio meio.

em concepções de escola, ensino, aprendizagem, homem e educação, antigas; no que tange ao sistema de ensino brasileiro, essa nomenclatura tornou-se recorrente a partir do movimento de renovação educacional de 1932 quando os pioneiros da educação nova entendiam que o ensino tradicional era principalmente herança da educação no Brasil Colônia América Portuguesa, com ideias pedagógicas leigas e religiosas, mas, principalmente as vinculada fortemente ao *Ratio Studiorum* (COMENIUS, 2006), plano geral de estudos elaborado pela ordem jesuítica que orientou colégios regidos pela ordem no mundo todo.

Segundo Saviani (2010) os colégios jesuítas desempenharam um grande papel no desenvolvimento da pedagogia moderna, e seus principais pressupostos eram de caráter universalista e elitista:

Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivesse. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram na formação da elite colonial. [...] Em termos históricos, foi por esse código de ensino que se pautaram a organização e as atividades dos numerosos colégios fundados e dirigidos pela Companhia de Jesus. (SAVIANI, 2010, p. 56-57)

Não convém argumentar o que há de tradicional, moderno, progressista ou inovador nas propostas pedagógicas acima alinhavadas, tampouco intentar estabelecer limites e continuidades entre uma ou outra. O que interessa é situar que o viés *psicologizante*<sup>23</sup> foi mote importante em todas as formulações, tanto nas chamadas multifaces da escola nova, quanto em Herbart (1971), e que isso, de alguma forma, ressoou na apropriação que Irene Mello Carvalho fez de Henry T. Morrison (CARVALHO, 1956).

Numa tentativa didática que se colocasse como recurso auxiliar na visualização e compreensão do que caracteriza cada uma das propostas evidenciadas ao longo desta seção, construiu-se um conjunto de quadros que buscam sintetizar o pensamento de J.F. Herbart (1971), H. C. Morrison (*apud* CARVALHO, 1956) e Irene Mello Carvalho (1956).

Destarte temos a organização do ensino e da aprendizagem por fases que foram demonstradas pelos três autores conforme ilustrado no **Quadro 01** (pág. 55).

---

<sup>23</sup> Com relação à introdução dos elementos da Psicologia no processo educativo, destacamos a inserção dos testes Psicométricos para avaliação psicológica, centrado nas queixas escolares, no comportamento e desenvolvimento humano, como foco do fracasso escolar, sendo preocupante a ideia de naturalizar e patologizar a partir daí, o fracasso escolar. (ANTUNES, 1999).

**QUADRO 01** – Métodos de ensino J.F. Herbart, H. C. Morrison e Irene Mello Carvalho.

<b>MÉTODOS DE ENSINO</b>			
<b>J. F. Herbart – Passos Formais</b>	<b>H. C. Morrison – Ensino Por Unidades</b>	<b>Irene Mello Carvalho – Ensino Por Unidades Didáticas (Ginasial)</b>	<b>Irene Mello Carvalho – Ensino Por Unidades Didáticas (Colegial)</b>
Preparação	Exploração	Fase preparatória	Apresentação geral da unidade
Apresentação	Apresentação	Fase de apresentação	Fase de assimilação
Associação	Assimilação	Fase de assimilação	Organização da unidade
Generalização ou sistematização	Organização	Fase de organização	Prova de verificação
Aplicação	Exposição ou Culminância	Fase de verificação	Exposições orais e escritas
		Fase de suplementação	
		Fase de expressão	

**FONTE:** Elaborada por CLARINO S. (2016)

O quadro acima (**QUADRO 01**) traz as aproximações que se colocam em termos da organização dos métodos de ensino, dos quais Irene Mello Carvalho se apropriou para elaboração da sua proposta, e ainda a demarcação dos procedimentos por ela encetados no CNF a partir de 1950. Da singularidade dentre as características elencadas, vê-se que algumas nomenclaturas se repetem para os mesmos estágios de organização e condução do trabalho didático e que, em seus sentidos, de maneira geral pode-se dizer que as terminologias representam basicamente as mesmas etapas do fazer educativo.

Em verdade, o Método de Ensino por Unidades Didáticas utilizado no CNF resulta de um hibridismo de sistemas e métodos de ensino. Algumas influências são diversas vezes trazidas à baila por Irene Mello Carvalho, sendo que os mais expressivos e com os quais ela de maneira mais contundente e densamente teoriza, discute e se vale são a pedagogia de Herbart e o Ensino por Unidades, ou Plano Morrison.

De certa forma a autora trata de expor algumas contribuições de pensadores da educação que formularam propostas pedagógicas mundialmente conhecidas e utilizadas ainda na atualidade, entre eles Decroly com os centros de interesse e John Dewey com o método de projetos, fazendo concomitantemente a isso um movimento de associação com a prática que capitaneou no CNF (CARVALHO, 1956).

Segundo Carvalho (1956) outros sistemas de ensino individualizados ganham espaço na obra aqui analisada, com a justificativa de que foram aproveitadas técnicas que

renderam bons resultados para a proposta pedagógica do CNF, tais como os sistemas Dalton e Winnetka onde:

A ideia dominante de sistemas individualizados é a organização do trabalho escolar de forma a atender, na medida do possível, às diferenças individuais. Procura-se dar a cada aluno a possibilidade de trabalhar de acordo com sua capacidade intelectual, seus interesses, suas disposições momentâneas, seu ritmo de produção, etc., havendo liberdade de estudo, mas sendo o aluno responsável pelo aproveitamento do tempo que a escola estabelece para tal estudo. Este princípio, com certas restrições na prática, influenciou o método de unidades, pois na fase em que há predominância do esforço pessoal do aluno – fase do estudo independente, de trabalho individual, de desenvolvimento ou de assimilação, conforme a preferência dos principais autores – algumas das técnicas típicas dos sistemas Dalton e Winnetka são introduzidas com bons resultados. (CARVALHO, 1956, p.39).

Fica evidente no decorrer da explanação sobre os sistemas individualizados e a maneira como são introduzidas no Método de Ensino por Unidades Didáticas que apenas alguns pontos são apropriados por Irene Mello Carvalho em lugares estratégicos e muito bem discriminados na obra. Isto posto evidencia que a sua inspiração mais latente é o Ensino por Unidades de Morrison, ideia esta que tem reforço pela dedicação da autora a um capítulo inteiro da sua obra, apresentando as fases, métodos, indicações de material e técnicas. Sobre isso, a autora disserta que:

A orientação didática do Colégio Nova Friburgo norteia-se, em suas linhas gerais, pelo Plano Morrison [...] Por esse motivo, consideramos inicialmente tal aspecto, embora o espírito experimental e inovador tenha abarcado todos os demais saberes daquele educandário. (CARVALHO, 1956, p.77)

Sobre a base da pedagogia Henry Morrison, ela tem sua inspiração em Johann Herbart e na noção de instrução educativa. Não sem razão, o filósofo que firmou sua doutrina nos pilares da experiência e da reflexão diferenciava educação e instrução, considerando que a educação se preocuparia em formar o caráter e aprimorar o humano; já a instrução estaria veiculada a uma representação do mundo, transmitindo conhecimentos novos, aperfeiçoando aptidões preexistentes e fazendo despontar capacidades úteis (HILGENHEGER, 2010, p.14).

Ao compreender, então, que toda a atividade filosófica de Herbart bem como a pedagogia por ele alinhavada eram impregnadas pela noção de instrução educativa, e que, na função de diretor do instituto de pedagogia experimental anexo à Universidade de Königsberg (HILGENHEGER, 2010) ele pôde desenvolver a ideia central de sua filosofia pedagógica, pretende-se destacar na sua construção, os elementos que aproximem o plano



de ensino por unidades didáticas de Irene Mello Carvalho (1956) e a proposta educacional do CNF às elaborações *herbartianas*.

Assim como as principais premissas educacionais aspiradas pelo projeto do CNF, segundo Hilgenheger (2010, p.14) a instrução de Herbart seria “objeto principal da educação”:

Tendo refletido, aprendido e experimentado por si mesmo, Herbart convenceu-se dos efeitos surpreendentes da instrução educativa: o homem para quem a instrução terá dotado de um interesse múltiplo’ poderá fazer com facilidade tudo o que ‘após madura reflexão’, ele ‘quererá’ fazer. Seu ideal moral lhe aparecerá com maior clareza e, para realizá-lo, poderá entregar-se (fiar-se) ao seu desejo de aprender mais e à ‘força do seu caráter’.

Parte-se do entendimento de que os estudos empreendidos Johann Friedrich Herbart, sob a ótica educacional, devam ser considerados pelo detalhamento e riqueza das contribuições para a psicologia e das formulações da pedagogia como uma ciência que deve ser compreendida de maneira organizada, abrangente e sistemática, tendo objetivos, meios e fins claramente definidos. Configuração a partir das quais se evidencia a pedagogia como ciência, dando rigor e cientificidade ao seu método. O surgimento de uma pedagogia que pretendia ser uma ciência da educação. Respeitando as contribuições de Herbart para a pedagogia, hoje os constructos de um pensamento originado o século 19 e as práticas advindas dele, em muito se encontram ultrapassados, sobretudo, com o advento do movimento da escola nova. (CAMBI, 2005)

Ainda segundo Cambi (2005), a base do pensamento de Herbart nascido na Alemanha em 1776 – há mais de dois séculos passados – revelou a importância da psicologia nos processos de teorização do ensino – sendo o mesmo o precursor da apreciação sistemática da educação, pressupõe a configuração de uma ciência educacional, que contou com a colaboração da Psicologia e da Ética para o seu desenvolvimento. Portanto, uma teoria educacional sustentada principalmente por princípios filosóficos e ainda pelos psicológicos.

Os constructos da teoria *herbartiana* para o campo pedagógico sugerem dentre outros aspectos a composição do espaço formal escolar, tendo a sala de aula como lugar aonde deve acontecer o esforço lógico-intelectual e psicológico-mental para a construção de ideias, e que os elementos da prática educativa devem trazer consigo o planejamento curricular, a organização do espaço escolar e a metodologia educacional como entidades formais logicamente estruturadas e de acordo com as leis de funcionamento da mente. Este

seria o atendimento das necessidades da estrutura mental do ser humano. Ainda, após esse atendimento dessas necessidades e estruturas, passaríamos então para a fase de comprovação por meio da experimentação da efetividade dos mesmos, atualizando, refazendo e aperfeiçoando este processo tantas vezes quantas fossem necessárias. (HERBART, 1971)

A marca mais significativa da elaboração pedagógica de Herbart é a associação com a psicologia, a noção de instrução educativa abarcaria seu pensamento na medida em que indicaria que esta estaria em serviço da formação do caráter dos sujeitos, e que os conhecimentos novos a serem adquiridos aperfeiçoaria aptidões pré-existentes. (FREITAS, 2013).

Herbart não tratava do conceito e instrução como sendo sinônimo de educação, mas sim, subordinava a primeira à segunda, havendo entre as duas congruências e interdependência. Segundo Freitas (2013, p.67) na teoria de Herbart:

O desenvolvimento da multiplicidade de interesses não adviria, como na concepção naturalista, de um desabrochar espontâneo da natureza do aprendiz, mas sim da atuação psicológica do mestre na vontade, na persistência e no discernimento. Nessa perspectiva, Herbart, procurou compreender, mediante conhecimentos de psicologia da época, os processos mentais relacionados à aquisição de conhecimento.

Das construções empreendidas temos um conjunto de informações, que em conformidade com os escritos de Carvalho (1956) reitera que a teoria Herbartiana, possuidora de um método de duplo suporte, calcado na filosofia e na psicologia, é importante referência da proposta pedagógica do CNF, que proclamava sua excelência com ênfase nessa sua dupla funcionalidade, formando estudantes para a ética, moralidade e disciplina escolar (SANTOS, 2005).

Com relação aos aspectos disciplinares a sua base era a psicologia gestaltista, em relação aos componentes do ensino desenvolvido o referencial teórico indica à noção de unidades, que como vimos anteriormente foram difundidas por Henry Morrison nos anos de 1926, e que tem suas bases de referência teórica alinhada aos pressupostos da instrução formal de Herbart (CARVALHO, 1956; 1988).

Neste sentido, é possível reconhecer a influência que tal premissa exercera sobre a pedagogia do CNF, na obra de Irene Mello Carvalho (1988) que exalta os louros e realizações do colégio, a própria autora enfatiza que a disciplina e o autogoverno mereceram atenção especial na pedagogia do CNF, os estudantes seriam estimulados a

adotar postura construtiva orientada pelos professores de forma não repressiva, porém, sempre no intuito de atribuir ao jovem “reflexão” e “empenho” no fazer de sua conduta.

O método ensaiado por Morrison, também conhecido por Plano Morrison, foi resultado de sua atuação como inspetor de ensino, professor na escola experimental da Universidade de Chicago e em outras instituições públicas de ensino nos Estados Unidos (DAMIS, 2006), tal método foi amplamente utilizado em seu país, segundo Titone (1981, *apud* DAMIS, 2006):

O Ensino por Unidades expressa uma proposta de organização e desenvolvimento do ensino pelo professor e da aprendizagem pelo aluno e constituiu-se em proposta adotada em grande número de escolas secundárias americanas. Em 1932, por exemplo, entre as 8.954 escolas secundárias inspecionadas pela Nacional Survey of Secondary Education, 737 utilizaram o Plano Morrison, obtendo resultados excepcionais de aprendizagem dos alunos. (TITONE, 1981, p.194, *apud* DAMIS, 2006, p.117)

As distinções feitas podem facilitar a leitura e compreensão do método de ensino por unidades e da apropriação que Carvalho (1956) faz dele, considera-se necessária à medida que a autora nomeia o método que aplica no CNF com uma única diferenciação com relação ao método de Morisson (APUD CARVALHO, 1956). Enquanto ele utiliza o termo “Ensino por Unidades”, Irene Melo amplia a noção com a inclusão do termo didática, o que segundo Damis (2006, p.122) serve para “garantir o significado desse campo de conhecimento – o ato de ensinar – [...] expressar a dimensão de direção de aprendizagem e ensino desempenhada pelo professor”.

Cabe trazer a baila, a partir de agora, quais os traços marcantes, destacamos, do método de Irene Mello Carvalho, não de forma acrítica, mas, considerando as evidências e limites que se apresentaram na perspectiva de inovação. Ancoramos desta maneira uma proposta de Ensino por Unidades didáticas a partir de Irene Mello Carvalho que tem características bem definidas quanto ao funcionamento maneira diferente nos dois segmentos do ensino secundário (ginasial e colegial), considerando para tanto o nível de desenvolvimento e grau de maturidade dos educandos na medida em que passavam para o segundo segmento. Fundamentais para tanto o papel do professor e do aluno frente a esse desenvolvimento e aquisição do conhecimento, sendo a regra fundamental, ou seja, a capacidade de autogoverno dos mesmos, de acordo o que veremos nas próximas seções que tratarão da atuação do professor, do papel do aluno e das normas disciplinares respectivamente.

### **1.3 A atuação do professor**

As alusões feitas ao papel do professor, mais ainda, o protagonismo atribuído a este, na obra de Carvalho (1956) pontuam que mesmo com as particularidades que o método enseja para as etapas do curso ginasial e do colegial o comprometimento, “inteligência” e criatividade do docente são sejam elementos mobilizadores da transformação do aluno em estudante e aquisição do que a autora denomina, fundamentada em Anísio Teixeira, de verdadeira missão da escola que é “o aprender a aprender” (CARVALHO, 1956, p.94).

Ainda segundo a autora, a atuação do professor na aplicação do método, cujos principais elementos estão centrados na experimentação, organização e envolvimento dos sujeitos envolvidos no espaço educacional e escolar, requer deste profissional, habilidades que envolvem: o conhecimento de conceitos centrais, o domínio da disciplina e de procedimentos de investigação, competência técnica para a escolha das atividades teóricas e práticas, percepção do movimento da aprendizagem dos estudantes (coletiva e individual), proposição e superação de problemas, dentre outras características.

Reforça-se assim algumas considerações sobre o histórico do método de ensino por unidades didáticas, especialmente, pontos fulcrais das referências internacionais das quais Irene Mello Carvalho (1956) se apropriou para organizar sua proposta pedagógica, que incidem diretamente no fazer cotidiano dos professores.

Irene Mello Carvalho afirma no capítulo II da obra “O método de ensino por unidades didáticas” que Herbart e seus passos formais tiveram contribuição definitiva como sendo a primeira tentativa de formular em termos práticos um método de organização do ensino geral, que coubesse à todas as disciplinas, para isso categoriza que:

Muitos autores julgam, porém, como Bining, que a obra de Herbart 'ainda estimula os mais recentes movimentos renovadores do campo da educação' ou apoiam a apreciação do Professor Lourenço Filho de que os passos formais foram a 'primeira aplicação da compreensão genética do trabalho intelectual'. Essa compreensão genética é que justifica o sucesso do sistema *herbartiano* e faz com que o consideremos a fonte de todos os métodos gerais modernos. (CARVALHO, 1956, p.36)

A autora ainda assegura que as críticas de que Herbart foi alvo, eram muito mais em razão da apropriação estreita em visão dos que a aplicaram e lamenta que, como nesse caso alguns postulados valiosíssimos de inúmeros pensadores da educação foram atados, criticados e rechaçados por esse mesmo motivo.

Para justificar o uso do método de ensino por unidades e a gênese da apropriação (CHARTIER, 2002) que faz da pedagogia *Herbartiana* e do Plano Morrison, a autora defende que há que pensar a orientação didática a partir de dois aspectos indispensáveis que seriam: a concepção de um método geral, ou seja, que fosse aplicável em qualquer disciplina e para qualquer nível da educação escolar, e a organização da matéria, conteúdo ou habilidade que não seja pautada no método tradicional de listas, tópicos, memorização e repetição. Portanto, temos a figura de um professor que deve assumir uma postura ativa e inovadora frente aos conteúdos e disciplinas.

Ainda de acordo com Carvalho (1956) o caráter “formal” contido no método segue a regra do modelo *Herbartiano* respeitando os desdobramentos e independência de cada matéria de ensino trabalhada, mas com uma disposição de interdependência gerada pelos esquemas previamente estabelecidos. Segundo Carvalho: (1956, p.37)

A denominação “passos formais” foi proposta por Ziller – discípulo de Herbart, mas a este último é que se pode atribuir a concepção original do sistema. Dizem-se “formais”, porque tais passos ou fases do trabalho docente são independentes da matéria de ensino: podem ser aplicados a qualquer assunto em qualquer tipo de escola. Cada disciplina escolar desdobrar-se-ia, segundo Herbart, em “unidades metódicas”, que, então, seriam lecionadas mediante o esquema por ele traçado. Nesse autor aparece, pela primeira vez a concepção de “unidade” no ensino. Daí podermos considerá-lo, além de pioneiro na concretização do método único, o propugnador inicial do conceito de “unidade”.

Na tentativa de evidenciar a atuação do professor e qual a posição do método

*Herbartiano* de ensino no campo da educação nas décadas em que Irene Mello Carvalho defendia e se apropriava suas formulações (1956), algumas referências de pedagogia geral foram consultadas, dentre eles expoentes da pedagogia moderna como Herbart que cria sua pedagogia à luz da ética, do humanismo, das relações estéticas e da psicologia.

Segundo Cambi (2005, p.431):

Com Herbart emerge, com plena clareza, um empenho da pedagogia de constituir-se como “ciência”, ainda que como ciência filosófica, e portanto o início de uma pesquisa epistemológica em pedagogia. O outro caráter fundamental dessa concepção educativa está ligado ao profundo humanismo que a inspira. O objetivo final da pedagogia permanece o de formar o homem e formá-lo como totalidade harmônica e como pessoa responsável mostrando a importância do “caráter” no âmbito da educação moral e da estética.

A partir da afirmação acima podemos entender a influência da pedagogia *Herbartiana* na ideia de educação integral conclamada por Carvalho (1956, p.105) quando se trata dos aspectos educacionais do CNF, levando a cabo a intenção de que o professor deve atuar também no sentido de “promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade” e com a “preocupação de guiar os educandos no seu processo de ajustamento social”. Toda a condução do processo educativo envolvia, responsabilizava e requeria dos professores ações de incidissem de maneira irrestrita na formação dos alunos. Uma espécie de discípulos de seus mestres.

## 1.4 O papel do aluno

Como vimos na seção anterior, conduzir os alunos por uma formação que envolva todos os aspectos da vida incide na constituição de uma identidade harmônica. Considerando a aura da “democratização” que envolve os relatos de Irene Mello Carvalho, inicia-se pelo que identifica à seleção dos estudantes para o bom funcionamento do método de ensino, em função das características do currículo do ensino secundário brasileiro. A autora, acompanhando as críticas de Abreu (1955), tece as suas considerações no mesmo sentido, fazendo coro com o pensamento dos renovadores do ensino, argumentando que a educação média pública brasileira, que se pretendia democrática, não alcançava esse feito, ao contrário, massificava a educação em detrimento da autonomia dos estudantes e da efetiva qualidade do ensino. Assim Carvalho (1956, p.106) nos diz que:

Seria legítimo desfraldar a bandeira da democratização dentro das nossas presentes condições, se esta tomasse um outro sentido: se entendêssemos por “democratização” tornar acessível aquela escola a todos os adolescentes de bom nível intelectual, fosse qual fosse o “status” social e econômico das famílias a que pertencem, fossem quais fossem suas origens étnicas, suas concepções políticas e religiosas.

Destarte, segundo Carvalho (1956), esta defesa que faz coro com os ideários da Escola Nova é que, mesmo considerando uma restrita acepção de democracia, se propôs a Fundação Getúlio Vargas instituir no Colégio Nova Friburgo ações que se colocassem a serviço do ideal democrático. Desta maneira eram realizadas campanhas anuais para oferta de bolsas de estudos e assim os alunos locais passariam a vislumbrar a possibilidade de estudar naquele lugar a partir de criteriosa seleção que consistia de concurso patrocinado pela FGV e outras entidades públicas em diferentes Estados da Federação, cada bolsa proporcionava “(...) ensino, pensão, material escolar, assistência médica e dentária, orientação educacional e enxoval de cama e mesa” (CARVALHO, 1956, p.107).

Ao defender a democratização do ensino secundário, a autora se coloca como afinada de certa forma aos intelectuais renovadores da educação e critica o ensino tradicional pelo seu currículo de caráter elitista e propedêutico, de certa forma, na medida em que também coadunava parte de sua filosofia educacional e capital social (BOURDIEU, 2011) a vertentes tradicionais do campo educacional nacional e internacional, nos quais se movimentava.

Em regime de internato, as atividades eram circunscritas por meio de estratégias disciplinares e pedagógicas de promoção do ensino, os alunos deviam se adequar a regras que promoviam a coesão, ordem e atuação em grupo, integrando seus desejos a projetos que caminhassem no sentido dos bens comuns. A organização curricular tinha forte apelo a atividades e propostas formativas de caráter extracurricular, numa sintonia entre professor e aluno, sendo os primeiros os supervisores e os segundos executores. Dessas atividades os alunos deveriam apreender um conjunto de experiências educativas que de uma maneira ou de outra estariam articuladas ao currículo escolar (CARVALHO, 1988).

Outros fatores que tem espaço cativo nas descrições de Carvalho (1956) são os que preparam o estudante para a vida em sociedade, enfatizando o respeito, comedimento, além da educação moral e formação religiosa em caráter facultativo, exceto no que diz respeito à obrigatoriedade da missa dominical aos alunos autodeclarados de família católica (CARVALHO, 1956, p.111).

Os estudantes tinham, em forma de conselho, a coordenação das atividades extracurriculares, tais como “a Caixa de Depósitos – destinada a desenvolver os hábitos de economia e a orientar os gastos pessoais; o Serviço de Correspondência Internacional – estímulo para os estudos das línguas estrangeiras; e os Clubes de Teatro, Radiodifusão, Esportivo, Fotográfico, de Imprensa, Cívico-Social e Agrícola” (CARVALHO, 1956, p.110).

Para o desenvolvimento das atividades contidas na composição dos Planos de unidades do CNF, a divisão dos conteúdos em etapas propunham atividades de ensino relacionadas, para as quais os alunos podiam contar com o auxílio do professor e repetir as etapas tantas vezes quantas fossem necessárias, até que pudessem efetivamente ter assimilado e assim passar para nova etapa.

Alinhado ao que a autora entende como concepção mais ampla de democratização do ensino secundário, é enfatizado que, a despeito da falta de adequação desse nível de ensino a conjuntura nacional, todos os problemas que a ele são inerentes seriam evitados se houvessem outras instituições de ensino médio que fossem destinadas aos estudantes que “não podem fazer bem o curso secundário” (CARVALHO, 1956, p.108) e que a solução viável seria uma reforma do ensino médio “unificando-o e permitindo que, através da flexibilidade de currículos, a mesma escola atendesse a vários, senão a todos os tipos de



inteligência, e fornecesse aos que não se devem dirigir ao ensino superior uma preparação profissional, condizente com suas aptidões e interesses” (CARVALHO, 1956, p.108).

Nota-se que o pensamento da autora converge com perspectivas tão atuais acerca da oferta do ensino secundário, e transparece o que vem a ser de fato o caráter inovador de seu pensamento, mais do que de sua proposta. Segundo a mesma (1956, p.108):

Como esta última solução ainda não foi discutida e regulamentada, o Colégio Nova Friburgo tem de realizar o ensino secundário de acordo com a lei vigente e, para realizá-lo com honestidade e proveito, seus alunos têm de ser selecionados à base de provas de escolaridade – que demonstrem seu preparo anterior – e de provas de inteligência, que a fim de evitar a aceitação de crianças que não tirarão benefícios do ensino ministrado e prejudicarão o rendimento dos colegas, perturbando ainda o trabalho dos mestres. A destinação de um certo ensino de nível médio às inteligências superiores é realidade a que não podemos fugir.

Desse modo, fica evidenciado o caráter excludente da seleção do público da instituição de certa forma “justificado” pela legislação então vigente e pelo caráter elitista da própria. Ainda sobre esse processo, algumas condições são levadas em conta para a aceção dos estudantes, tais como os aspectos físicos, intelectuais e provas de personalidade a fim de evitar que crianças com problemas emocionais possam, no regime de internato ou sistema disciplinar, agravá-los.

Mais uma vez vê-se a força da psicologia gestaltista que se coloca como forte referência do método e, para Carvalho (1988) esta perspectiva, influenciaria de maneira contundente em todos os aspectos que compunham a vida do aluno dentro do Colégio. Fundamentalmente no que dizia respeito ao interesse do mesmo pelas atividades (coletivas ou individuais) que eram propostas e ainda dos aspectos que compunham as suas particularidades como um todo.

### **1.5 As normas disciplinares**

Destarte o papel do aluno, é aqui enfatizado que nenhuma construção é livre de conflitos e/ou tentativas de defesa, convencimento ou imposição de interesses particulares e que se pretendem hegemônicos de acordo com Certeau (1994), portanto, tem-se uma proposta pedagógica que se construiu considerando os elementos que dizem respeito à rigidez na formação integral dos estudantes, bem como o destaque à formação moral e ao autocontrole, e associando a isso alguns relatos presentes no livro da associação dos egressos do CNF (LIMA, 2010), é possível entrever que os anos iniciais de funcionamento

do Colégio foram desafiadores nesse sentido. Alguns episódios de vandalismo com o patrimônio da escola e indisciplina foram atribuídos aos estudantes e justificados pela inadaptação de parte do corpo docente que deveria orientar os estudantes nesse aspecto. De maneira geral, a abordagem da obra aqui estudada não leva em consideração os conflitos internos e dificuldades que a inauguração da instituição e a consolidação da proposta pedagógica envolveram, porém, eles certamente compuseram toda a história do Colégio. (LIMA 2010).

De outro lado, a formação do caráter dos internos e semi-internos era um mote perseguido com afinco pelo CNF, o regime disciplinar e a educação moral que se baseavam no princípio da conquista gradual do autogoverno era inspecionado pelos docentes e garantia aos estudantes relativa liberdade com cobrança de responsabilidades para o pleno funcionamento da proposta do Colégio (CARVALHO, 1956). Relativamente a isso, uma rotina diária era estabelecida, de acordo com Lima (2010, p.43), toda a vida dos internos era cronometrada de maneira que até as atividades recreativas como clubes escolares, acesso à biblioteca e atividades extraclasse eram organizadas a partir dos tempos efetivos de aula sob a regência dos docentes. Os intervalos de recreio tinham entre dez minutos e uma hora, e o toque de silêncio com o apagar das luzes era realizado às 21h30min.

Segundo Carvalho (1956), toda a rotina era orientada pelos docentes e além da assistência médica, os estudantes contavam com auxílio psicopedagógico e, inclusive, a seleção inicial que consistia nas provas de inteligência e de personalidade, eram determinantes e seus prognósticos serviam de ponto de partida para todo o aparato de Orientação Educacional que aconselharia os estudantes em seu percurso.

Toma-se a partir de Carvalho (1956) os pilares de sustentação das normas disciplinares no CNF, que tem características na Psicologia, com forte apelo ao comportamento humano e na Filosofia seguindo as características da instrução formal, para que se possa ter uma melhor compreensão de como efetivamente o método de ensino por Unidades Didáticas pode ser circunscrito considerando a dimensão disciplinar no Colégio Nova Friburgo.

Vê-se que tais elementos eram descritos como sustentáculos da elaboração de um conjunto de normas disciplinares, assentadas, sobretudo, na criação coletiva de regras, organizações estudantis e trabalho em grupos. Para a autora (CARVALHO, 1956), essa harmonia era não só necessária para o estabelecimento de conexões positivas entre

conteúdos, professores e alunos, com vistas a atingir os objetivos propostos pelo ensino, como também, fundamental para o que ela entendia ser o sucesso e as glórias do ensino posto em prática na instituição.

### **1.6 A síntese e a crítica do método**

A dificuldade de encontrar estudos sistematizados sobre o plano de ensino por unidades de Morrison aponta para a possibilidade de que o trabalho mais aprofundado acerca da temática seja a obra de Irene Mello Carvalho (1956), aqui analisada. Para além desse estudo, o que se encontra são citações em manuais de procedimentos didáticos que assinalam o método como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, colocando-o na posição de opção metodológica ou técnica, sem, necessariamente apresentar as bases do método.

A exemplo do que foi dito, a autora Haydt (2011) elabora um livro onde apresenta o seu curso de didática geral, e pontua também a partir dos escritos de Carvalho (1956), a crítica para a alguns dos elementos da pedagogia tradicional do método, que pautados na memorização. Subsídios criticados pelo próprio Morrison (APUD CARVALHO, 1956) quando da maneira de ensinar por meio da sucessão de lições, pontos e tarefas. Para sustentar suas críticas, os autores encontram fundamentos em algumas teorias psicológicas, dentre elas: o *gestaltismo*, *experimentalismo* e *funcionalismo*, que evidenciam dentre outros elementos o caráter de repetição e memorização nos processos de aprendizagem.

O método de Ensino por Unidades de Carvalho (1956) organizava o ensino por meio de uma estrutura lógica do conhecimento, utilizando-se de dois pontos importantes para tanto: a unidade e a adaptação da personalidade, que encontraria na unidade a organização da matéria de ensino em torno de um aspecto relevante da vida, do mundo, das ciências e da arte, e na adaptação – elemento característico da personalidade-, como sendo o resultado do processo de aprendizagem.

Segundo Damis (2006, p.119), o ensino por unidades devia garantir o domínio de conhecimentos por parte do estudante, considerando a sua capacidade de autogestão no processo de construção do mesmo, assim:

O conceito de unidade proposto por Morrison supõe que a experiência vivida pelo estudante e os conteúdos de aprendizagem sejam amplos, ricos e homogêneos, tornando-se importantes em sua vida, e, ao mesmo tempo, que sejam constituídos em uma totalidade coerente de conteúdo a ser aprendido.

De maneira geral, para Morrison (APUD CARVALHO, 1956), autor do método de Ensino por Unidades, o conteúdo deve ser organizado e exposto de maneira a fazer florescer e cultivar no estudante a atividade em torno dele até que os frutos sejam colhidos na aprendizagem, a tarefa de despertar esse entusiasmo no aluno seria do professor, fugindo de certa forma da centralidade no mestre na medida em que a atividade da criança seria o mote de toda a metodologia mas, com a organização da apresentação do conteúdo pelo professor, que ofereceria um processo predeterminado.

As ponderações aqui possuem como base as incursões de caráter teórico que foram empreendidas ao longo da construção da pesquisa e se encaminham, ao final deste primeiro capítulo, para a compreensão do método de ensino por Unidades Didáticas que foi formulado por Irene Mello Carvalho, na tentativa de evidenciar o seu nascedouro, matriz teórica e fundamentalmente a maneira como ocorreram as apropriações dos modelos pedagógicos em circulação internacional e se envidaram nos processos de construção do ensino e aprendizagem do CNF.

Tem-se na história da educação brasileira um ensino pautado por ambiguidades e contrastes e, que por vezes se colocam como abismos que parecem intransponíveis, quer seja do ponto de vista da teoria, ponto de vista legal, ou quer seja, do ponto de vista da prática. Dos constituintes metodológicos temos uma extensão de teorias que transitam, nesta configuração do método, entre a filosofia e a psicologia, com aportes importantes para a consecução de uma proposta que dos idos de 1950 ainda ressoam até o momento presente com vestígios que de algum modo ajudaram a configurar o currículo e as práticas para o ensino médio da forma com temos hoje.

Atividades co-curriculares descritas tanto na obra de Carvalho (1956) quanto nos relatos dos ex-alunos do CNF (LIMA, 2010) tais como, as rádios do CNF, a banda marcial, os clubes, jornais estudantis, festas (juninas e da árvore), os laboratórios ou salas-ambiente, biblioteca, refeitório como espaços de aprendizagem privilegiados (CARVALHO, 1956)

bem como a ideia de “preparo para a vida social” e “educação moral” indiciam práticas modernas e tradicionais ao mesmo tempo. Segundo Carvalho (1956, p.110):

O preparo para a vida social começa nas atitudes de respeito e comedimento, que são incentivadas em todas as horas do dia e que são cultivadas com especial atenção nos trabalhos de grupo [...] No âmbito da educação moral, é essencialmente a forma de organização da vida escolar que promove as condições favoráveis à formação do caráter.

Nesse sentido é privilegiada a relação entre professores e estudantes, evitando sanções e estimulando o contato direto entre os mesmos, incluindo as famílias, evitando a substituição por “[...] simples inspetores de alunos, sem preparo adequado para orientar personalidades em formação” (CARVALHO, 1956, p.110). Tem-se a visão do professor como figura central, marca da pedagogia tradicional, figura essa que deteria o poder de instruir personalidades e construir caracteres, isto feito em concomitância a um processo de ensino-aprendizagem baseado em métodos modernos.

## **CAPÍTULO 2 PLANOS DE ENSINO E OPÇÕES TÉCNICAS DE APLICAÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO POR UNIDADES DIDÁTICAS**

A atenção neste capítulo está voltada para as especificidades dos planos de unidade e opções técnicas de aplicação trazidas na obra *O método de ensino por Unidades Didáticas* (CARVALHO, 1956). Foram feitas considerações acerca do método e suas especificidades com relação aos cursos Ginásial e Colegial no CNF a partir dos anexos encontrados ao final da obra que expõem os planos de unidade construídos pelos professores Amaury Pereira Muniz e Daniel Valle Ribeiro. Os anexos constituem-se em um conjunto de vestígios que permitem fazer aproximações e distanciamentos entre o método descrito no decorrer da obra, que no capítulo anterior tiveram a filosofia, o ensino, o papel do estudante, atuação do professor e as normas disciplinares no Colégio como elementos fundamentais da abordagem, e a prescrição do trabalho experimental no Colégio Nova Friburgo contida nos planos de unidade.

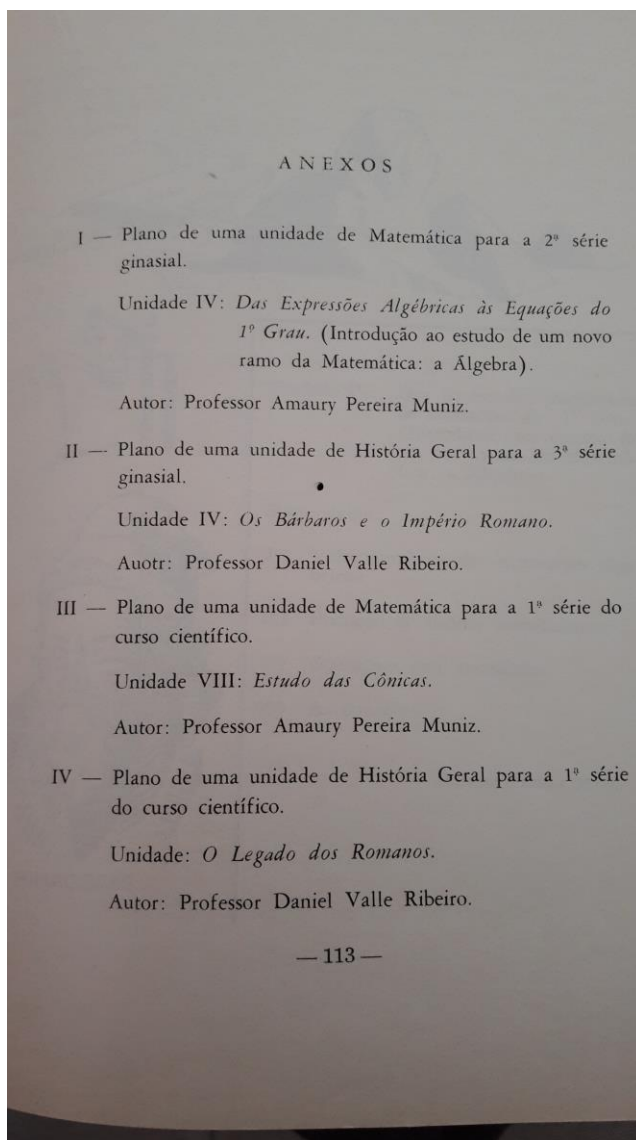
A obra contém em seu arrolamento de anexos quatro planos de unidades sendo dois referentes ao curso ginásial e dois correspondentes ao curso científico do Colegial, quais sejam:

- I) Plano de uma unidade de Matemática para a 2ª série ginásial (Professor Amaury Pereira Muniz);
- II) Plano de uma unidade de História Geral para a 3ª série ginásial (Professor Daniel Valle Ribeiro);
- III) Plano de uma unidade de Matemática para a 1ª série do curso científico (Professor Amaury Pereira Muniz);
- IV) Plano de uma unidade de História Geral para a 1ª série do curso científico (Professor Daniel Valle Ribeiro).

A tentativa aqui se coloca no sentido de identificar os passos descritos por Irene Mello Carvalho para o desenvolvimento do método de ensino por Unidades Didáticas, além de evidenciar elementos como o protagonismo do docente na construção dos planos de unidade e a autonomia do estudante apregoadas na filosofia educacional do CNF.

Na sequência tem-se a **FIGURA 03** (pág. 71) contendo a apresentação dos anexos da obra aqui em evidência, a apresentação de quatro Planos por Unidade Didática, dois de matemática e dois de história.

**FIGURA 03** – Planos de Unidade de Matemática e História (Ginásial e Científico). (CARVALHO, 1956)



**FONTE:** CARVALHO (1956)

Com uma sequência lógica os planos se constituíam pela construção das Unidades que deveriam ser trabalhadas obedecendo a estrutura proposta para o ensino, tais prescrições eram feitas pelos docentes em folhas mimeografadas acompanhando o avanço do ensino das unidades, com alguma colaboração dos estudantes, mas, e principalmente, obedecendo o processo de assimilação dos conteúdos por parte dos mesmos.

Para a efetivação de um método que se propunha inovador e precisava da participação ativa do professor na elaboração dos materiais utilizados, Carvalho (1956, p.77) diz que:

Para implantar esse novo método de ensino, foi aconselhado aos professores que fizessem por escrito o plano de cada unidade. Isso deu tão bons resultados, e ajudou-os de tal forma a fugir de hábitos cristalizados em nosso meio, que mantiveram até hoje essa norma, e passaram a distribuir à classe, em apostilas mimeografadas, aqueles planos, muitas vezes ilustrados por eles ou pelos alunos. Essa distribuição é feita gradativamente. À medida que se avança no estudo da unidade, os estudantes vão recebendo as folhas correspondentes. No final, eles não tem propriamente um capítulo de livro didático, e sim uma parte de um verdadeiro “work-book”.

Nota-se então o protagonismo do professor na confecção da ferramenta impressa que era primordial para o desenvolvimento do método bem como no direcionamento das atividades de acordo com as características do grupo de estudantes em que ele seria aplicado. A estrutura geral do plano de unidades comportava em sua página inicial o título da unidade seguido dos objetivos gerais e específicos que seriam apresentados aos estudantes a fim de que estes acompanhassem o cumprimento destes em “uníssono com o professor” (CARVALHO, 1956, p.78).

Para Carvalho (1956), o cenário ideal do ensino por unidades didáticas teria a figura do estudante como propositora dos objetivos das unidades, mas, ao mesmo tempo, considerava que na realidade do país isso seria algo utópico, pois, a escola primária nacional não ofereceria experiências desse tipo para permitir que o estudante chegasse ao ensino secundário apto a fazer tais incursões. Ainda com relação a composição da página inicial do plano, estavam contidos nela o título das subunidades para dar a ver a sequência lógica das mesmas, cabe salientar a referência constante da autora sobre as prescrições oficiais que podem, ou não, segundo escolha do docente que guiará a unidade, compor a lista de objetivos da mesma bem (CARVALHO, 1956).

Feita a apresentação da unidade, segue o teste de sondagem, ferramenta utilizada para averiguação das noções prévias dos estudantes acerca da temática abordada, a partir dele o professor e a classe comentariam juntos erros e acertos, bem como as condições para o prosseguimento no ensino da matéria proposta. Tal teste se constituía em uma espécie de diagnóstico para o docente conhecer minimamente o que os estudantes traziam acerca de determinados assuntos que seriam trabalhados.

No dizer de Carvalho (1956, p. 80) “(...) a base que os educandos dispõem para o



estudo do assunto correspondente à unidade e fornece-se uma preparação psicológica para tal estudo”, essa primeira etapa do plano compunha, tanto para o curso ginásial, quanto para o curso colegial, a Fase de Apresentação.

Até esse ponto, onde se assenta a apresentação geral da unidade, dá-se a ver o protagonismo do docente considerando que as menções à participação dos estudantes são todas relativas às respostas que o mesmo dá aos estímulos do professor. Em Carvalho (1956) tem-se a referência de que toda a construção desse processo de ensino é feita tendo por base elementos que convençam o estudante e incrementem sua motivação, tais como, ilustrações e exemplos ricos para lhes dar uma visão de conjunto compreensível e integradora.

Com relação ao material didático, o Colégio dispunha de outros recursos além daquilo que era construído pelos agentes do processo de ensino-aprendizagem, Carvalho (1956) enfatiza que estes materiais selecionados pelos professores, de acordo com método de ensino por unidades didáticas, funcionam muito mais como apoio ao discente e devem ser utilizados paralelamente como fonte de consulta. A autora destaca ainda que o plano de ensino por unidades, ferramenta de base da proposta poderia ser confeccionada somente pelos docentes mas, também em parceria com os estudantes nas etapas mais avançadas no ensino secundário.

Segundo Carvalho (1956, p.8), o percurso da unidade se desenvolvia a partir da seguinte dinâmica:

O resumo da aula introdutória é, posteriormente, distribuído aos alunos, para ser incorporado ao conjunto de apostilas referentes àquela unidade. Às vezes, ao invés de redigir tal resumo, o professor manda imprimir a melhor síntese elaborada por um aluno individualmente, ou por grupos de alunos organizados em pequenas equipes. Portanto, o trabalho de consignar por escrito as ideias fundamentais da *Apresentação Geral da Unidade* pode ser tarefa exclusiva do mestre ou dos educandos sob a orientação docente.

Revela-se, portanto, possibilidade de autoria somente do professor e ainda a da participação do aluno ou grupo de alunos, que sugere-se secundária. Como uma continuidade ao desenvolvimento do processo de ensino, a partir da apresentação geral dos conteúdos e da síntese da unidade, com papel central do docente, passa-se para a etapa subsequente, que era realizada como forma de avaliar o processo. Inicia-se assim um Teste de Controle da Apresentação.

Os testes de controle eram elaborados pelos docentes responsáveis pela matéria a

fim de avaliar a compreensão dos estudantes sobre a primeira apresentação do conteúdo e tinham como função diagnosticar a necessidade de reapresentar, dar sequência ou não a unidade (CARVALHO, 1956). Ainda segundo a autora, no decorrer da trajetória do estudante no CNF, de maneira geral, após a etapa de adaptação do mesmo ao método de ensino ali encetado, não havia mais necessidade de aplicação desses testes de controle, considerando-se que o estudante já esteja habituado ao método e suas fases.

Posteriormente a essa primeira etapa, vem a fase de Assimilação, que comporta uma ordenação mais sistemática dos passos sugeridos por Morrison, dos quais se apropria Irene Mello Carvalho (CARVALHO, 1956). Esta fase consistiria basicamente, consecutivamente para todas as subunidades, em uma aula de apresentação da matéria seguida de períodos de estudos dirigidos e exercícios de assimilação orientados pelo professor, mas implicando o que seria o trabalho pessoal do aluno, tal roteiro de estudos conteria “(...) instruções cabais, as leituras a serem feitas e os trabalhos a realizar, a fim de que os alunos realmente assimilassem os conhecimentos básicos de todas as subunidades.” (CARVALHO, 1956, p.82).

Em termos gerais a composição do método e da apresentação das unidades e subunidades tinha essas feições para o curso ginásial, a medida que o estudante amadurecia e ascendia às outras etapas do curso secundário o estudo dirigido ganhava status de estudo livre bem como os exercícios de assimilação assumiam maior complexidade, tornando-se, por exemplo, os problemas matemáticos em mais amplos e complexo e as redações, em monografias mais elaboradas sobre temas mais difíceis, segundo a autora, retratando “(...) a intuição e o preparo pedagógicos do mestre, bem como sua capacidade imaginativa e criadora.” (CARVALHO, 1956, P.85).

Realizadas as etapas de assimilação dos conteúdos, aplicava-se uma prova de verificação de aprendizagem para avaliar o aproveitamento dos estudantes, a ela era atribuída uma nota que, analisada criteriosamente, serviria para conhecimento das causas dos erros dos estudantes que não demonstrassem índices satisfatórios de aproveitamento (CARVALHO, 1956).

Não se tem na obra em estudo qualquer registro sobre possíveis reprovações dos estudantes, ou repetição de séries do curso ginásial ou colegial, outro fator que contribui para a compreensão de que a obra narra o método de ensino sob uma perspectiva parcial de glórias e eficácia do método, uma estratégia de acordo com Certeau (1990) de legitimação

da experiência. Corrobora com essa afirmação o fato de que após a prova de verificação era realizado um esquema de organização da unidade em quadro sinótico, sendo que a sua confecção, dependendo da etapa do curso em que a unidade fosse aplicada, competiria ao estudante sob ampla supervisão do professor ou, exclusivamente, ao estudante.

Dadas tais características gerais, pode-se inferir que os planos de unidade abrigavam em si a sistematização que o Plano Morrison apregoava, o que se colocava como fator fundamental de execução do método, quiçá, elemento primordial para sentenciar que o que era proposta tinha status de inovação na realidade nacional.

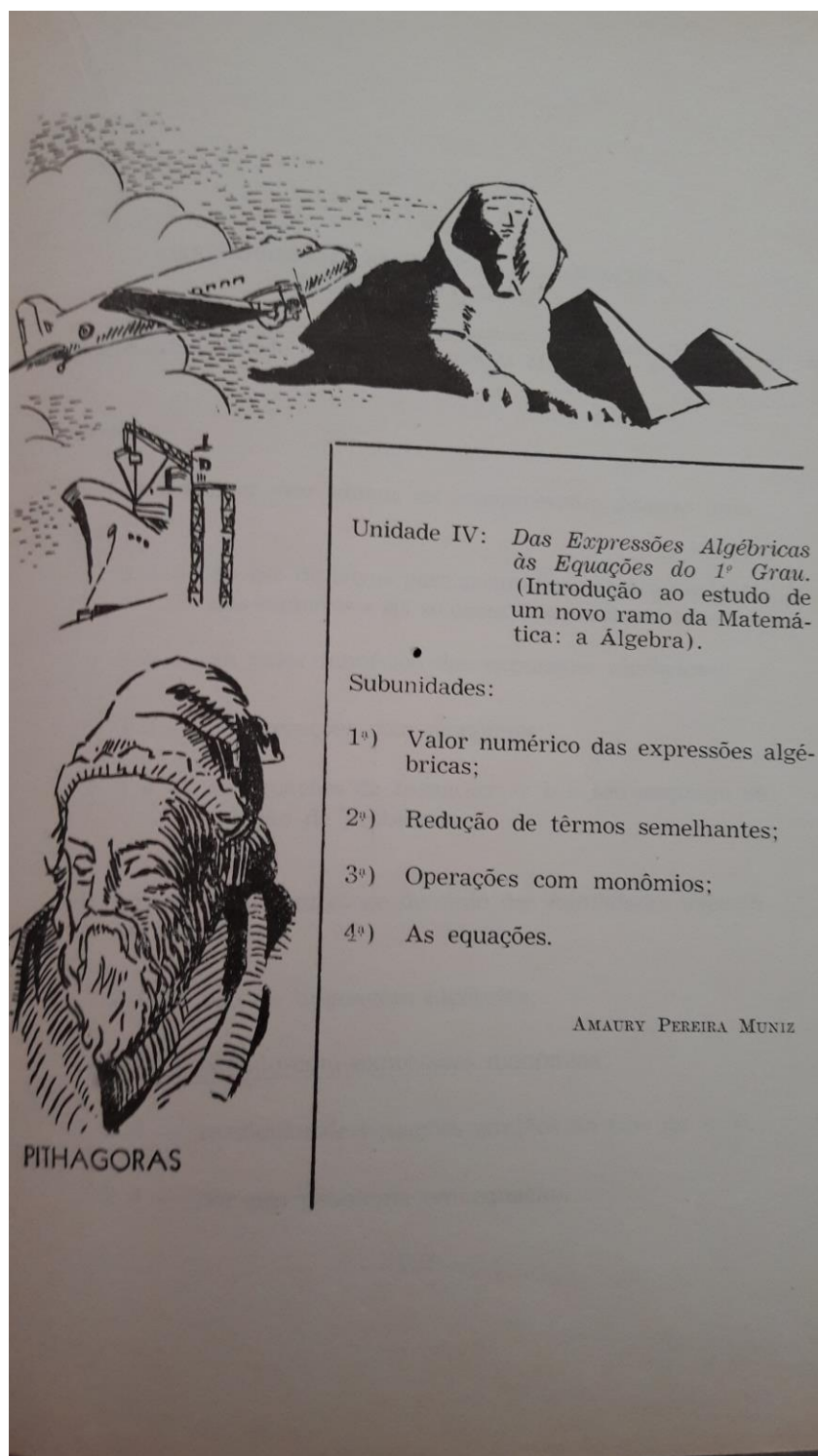
## **2.1 O Método de Ensino por Unidades Didáticas para o Ginásio do CNF**

Carvalho (1956) apresenta no capítulo IV da obra aqui analisada, um esquema padrão para o curso ginásio, onde traz com detalhamento da experiência do CNF, pontuando que as alterações com relação ao Plano Morrison se deviam à divisão característica do ensino secundário brasileiro e à delegação à figura do professor a feitura de um plano escrito para cada unidade. Entende-se, portanto, unidade como um aspecto importante da vida, ciências, das artes, nesse caso das matérias de ensino que seja uma, constituindo uma totalidade coerente, integrando as experiências num todo significativo (CARVALHO, 1956, p.15).

Para o curso ginásio a composição do método de ensino por unidades didáticas era constituído por sete fases, sendo: a. Fase preparatória, b. Fase de apresentação, c. Fase de apresentação, d. Fase de assimilação, e. Fase de organização, g. Fase de verificação, h. Fase de suplementação e i. Fase de expressão. Ver **QUADRO 01** (pag. 55) – Métodos de ensino J.F. Herbart, H. C. Morrison e Irene Mello Carvalho.

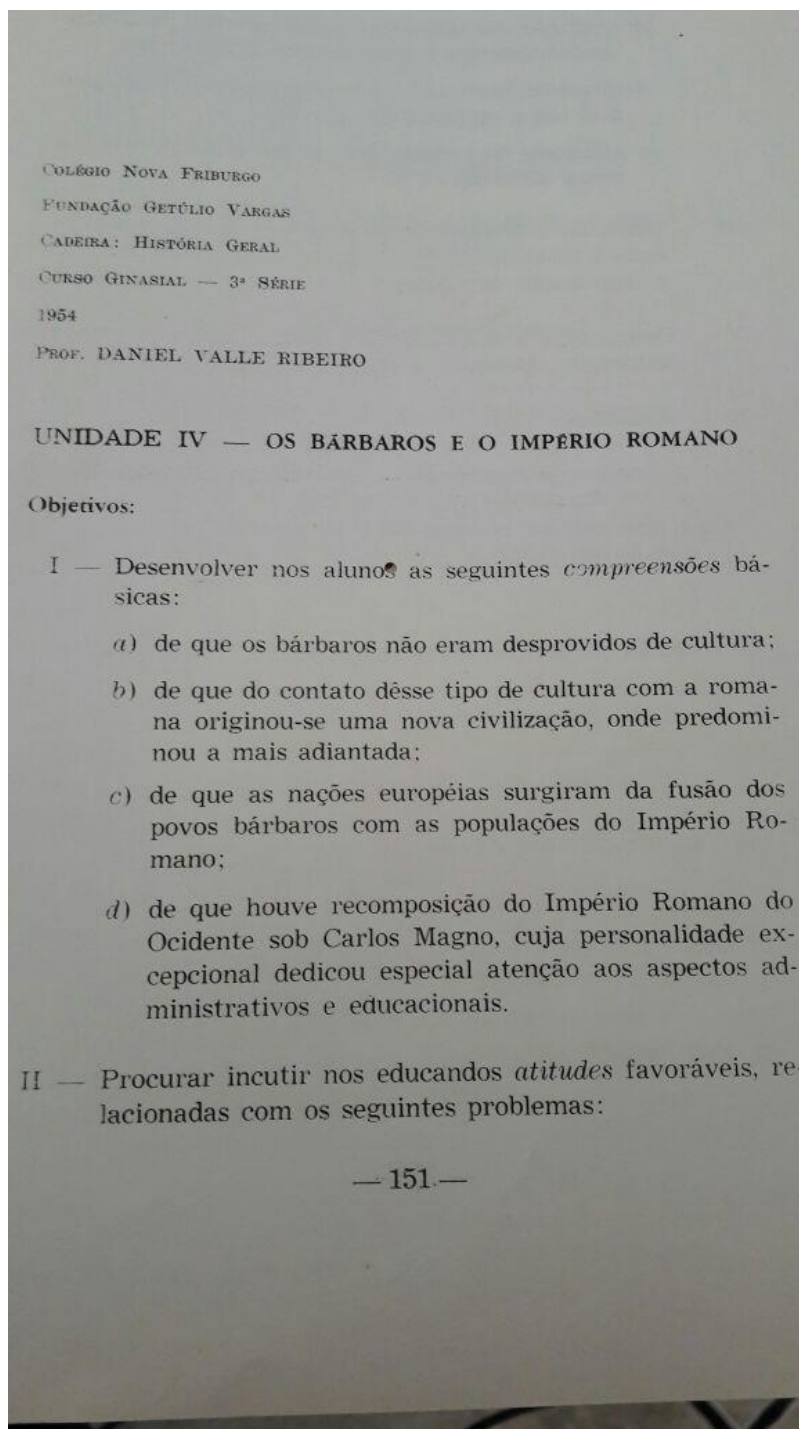
Na sequência tem-se a **FIGURA 04** (pág. 76), com os modelos de apresentação de unidade didática para o curso ginásio e a **FIGURA 05** (pág. 77), com o modelo de apresentação de unidade didática de História para a 3ª série ginásio.

**FIGURA 04** – Modelo de apresentação de unidade didática para a 2ª série ginasial



Fonte: CARVALHO (1956)

**FIGURA 05** – Modelo de apresentação de unidade didática de História para a 3ª série ginásial



Fonte: CARVALHO (1956)

Para o curso ginásial as fases compunham um todo bastante semelhante ao Plano Morrison (CARVALHO, 1956), na fase preparatória verificava-se se o estudante teria conteúdos básicos suficientes para dar início ao estudo da nova unidade, era a sondagem imprescindível para a aquisição de novos conhecimentos; na fase de apresentação, o professor, pautado no seu plano de ensino por unidades **FIGURA 04** (p. 76) fazia uma exposição didática com recursos adequados e variados a fim de despertar a motivação do estudante; a fase de assimilação era a mais extensa, onde o professor apresentava as subunidades de forma aprofundada com recursos didáticos interessantes aos jovens e estimulava a construção do conhecimento através de inúmeros trabalhos individuais e em grupo e do estudo dirigido, passada essa fase, a organização do conhecimento assimilado era exigida aos educandos; em seguida através de prova discursivas e objetivas se constituía a fase de verificação que culminava a partir da avaliação do professor na fase de suplementação onde o professor revia, se necessário as possíveis lacunas. Finalmente a fase de expressão onde as experiências na unidade eram compartilhadas com apresentações orais diante da classe (CARVALHO, 1956).

A organização basal do método proposto para o curso ginásial tratava de: fase preparatória, apresentação geral da unidade, fase de assimilação, organização da unidade, prova de verificação e exposições orais e escritas que se apresentam no **QUADRO 02** que revela maior quantidade de fases do método, a partir da premissa de que a quantidade de etapas e a complexidade na exposição dos conteúdos devia acompanhar necessariamente a maturidade emocional e intelectual do estudante (CARVALHO, 1956).

**QUADRO 02:** Elementos do Ensino por Unidades Didáticas – Curso Ginásial

<b>Irene Mello Carvalho – Ensino Por Unidades Didáticas (Ginásial)</b>	
<b>FASE</b>	<b>CARACTERÍSTICA</b>
Fase preparatória (sondagem)	Verifica-se o conhecimento prévio do estudante
Fase de apresentação	Professor apresenta a unidade
Fase de assimilação	Professor explana com detalhamento as subunidades
Fase de organização	Ao discente é exigida a organização do conteúdo aprendido
Fase de verificação	Verifica-se através de provas o aproveitamento
Fase de suplementação	Professor reapresenta as possíveis lacunas
Fase de expressão	Discente expõe diante da classe as temáticas mais importantes da unidade

Fonte: Elaborada por CLARINO S. (2016)

Vê-se aqui a participação do discente no plano geral de maneira muito tímida. Segundo Carvalho (1956, p.81) “Até aqui nada se alterou na estrutura do Plano Morrison, Exploração e Apresentação seguiram ortodoxamente o paradigma do mestre da Universidade de Chicago”. A fase que segue a apresentação é a de assimilação, onde o educando, a partir da organização mais profunda e sistemática dos passos, bem como da apresentação em uma aula detalhada por parte do professor, seria encaminhado ao estudo dirigido, e, no plano escrito proposto pelo docente haveria as indicações de leitura, os conhecimentos prévios básicos necessários e a organização das unidades em quatro subunidades; estas segundas também compostas por apresentação e exercícios de assimilação (CARVALHO, 1956, p.82,83).

O plano de unidade de Matemática **FIGURA 3** (p.71) proposto para o ensino ginásial que a obra (CARVALHO, 1956) apresenta, é composto por quatro subunidades detalhadas e com grande quantidade de instruções do docente para o estudante, as listas de exercícios para o estudo dirigido apresentam, indicação de tempo e imperativos sobre como proceder no tempo de estudo, tais como “Trabalhe, pois, sem fazer barulho! Preste atenção no que faz!” (CARVALHO, 1956, p. 132). Entreve-se, portanto, a presença marcante do docente, ainda que o mote do método de ensino por unidades didáticas alegue a autonomia do estudante e a fundamentação da disposição/apresentação do conteúdo a partir de um todo significativo para o discente.

Segundo Carvalho (1956, p.84), os exercícios de assimilação poderiam ser feitos em classe sob a supervisão do docente, ou nos momentos de estudo dirigido, conceito que tem fundamental importância para o método de ensino por unidades didáticas. Vê-se que a autonomia dada ao educando é relativa e que a tarefa do professor é guiar os passos de forma sistemática. Considerando-se de acordo com Morrison (*apud* CARVALHO, 1956) e a ideia de complexidade e daquilo que seria significativo, a efetivação do método deveria ser sustentada por um conjunto de conteúdos e atividades que fossem amplas e interessantes o suficiente para se configurarem como um todo que seria atingido a medida que fossem superadas as etapas propostas. (CARVALHO, 1969).

Então, para Carvalho (1956) a estrutura do método de ensino proposta para o curso ginásial era composta pela fase preparatória, consistindo da apresentação do título da unidade, seus objetivos e discriminação das subunidades, fase de apresentação, contendo a síntese de apresentação geral da unidade **FIGURA 4** (p.76) e tese de controle fase de

assimilação com a apresentação das subunidades que compunham o todo, intercalada com tarefas e momentos de estudos dirigidos, a fase de organização da unidade, fase de verificação com a prova de verificação referente a todo o conteúdo, e da fase de suplementação para correção de erros e reorientações, caso houvesse necessidade (QUADRO 2). Nessa estrutura o papel do professor tem ainda centralidade, cabendo aos estudantes a organização e assimilação dos conteúdos com menor autonomia relativamente ao curso colegial, cuja análise dos planos de unidade vem a seguir.

## 2.2 O método de ensino por unidades didáticas para o Curso Colegial no CNF

A autora enfatiza que “Para o curso colegial, este esquema se simplifica, embora passe a exigir uma contribuição maior dos alunos. Os educandos, já integrados no sistema e dominando bem as técnicas de estudos, são solicitados a colaborar no estabelecimento dos objetivos da unidade e na discriminação das subunidades.” (CARVALHO, 1956, p.88). Não muito distante do fora apresentado no subtítulo anterior sobre o curso ginásial, para o curso colegial as fases do Ensino por Unidades Didáticas se desenvolviam a partir da apresentação geral da unidade dentro dos mesmos moldes da apresentação para o curso ginásial, segundo Carvalho (1956) ocorrendo em média no tempo de aula planejada cuidadosamente pelo docente com ilustrações e material didático, enfatiza ainda que, no ensino colegial o discente é estimulado, após a explanação a produzir sínteses, das quais o professor escolheria a mais completa e distribuiria como um resumo da aula introdutória.

**QUADRO 03:** Ensino Por Unidades Didáticas para o Curso Colegial

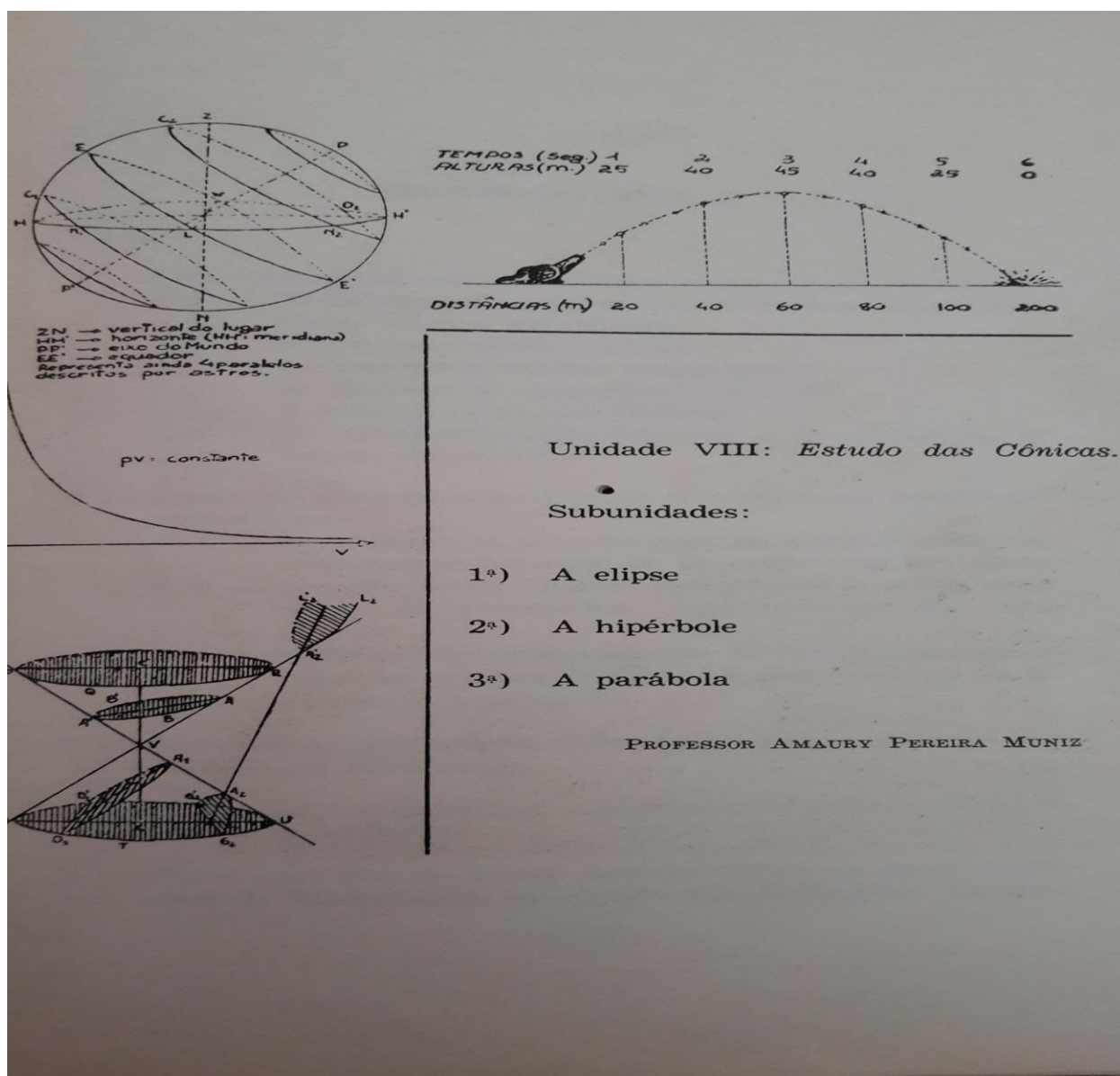
Irene Mello Carvalho – Ensino Por Unidades Didáticas (Colegial)	
FASE	CARACTERÍSTICA
Apresentação geral da unidade	Professor apresenta a unidade
Fase de assimilação	Professor explana com detalhamento as subunidades
Organização da unidade	Ao discente é exigida a organização do conteúdo aprendido com a construção de um quadro sinótico
Prova de verificação	Prova para testar a apreensão dos conteúdos
Exposições orais e escritas	Estudantes recitam os elementos assimilados para a classe

FONTE: Elaborada por CLARINO S. (2016)



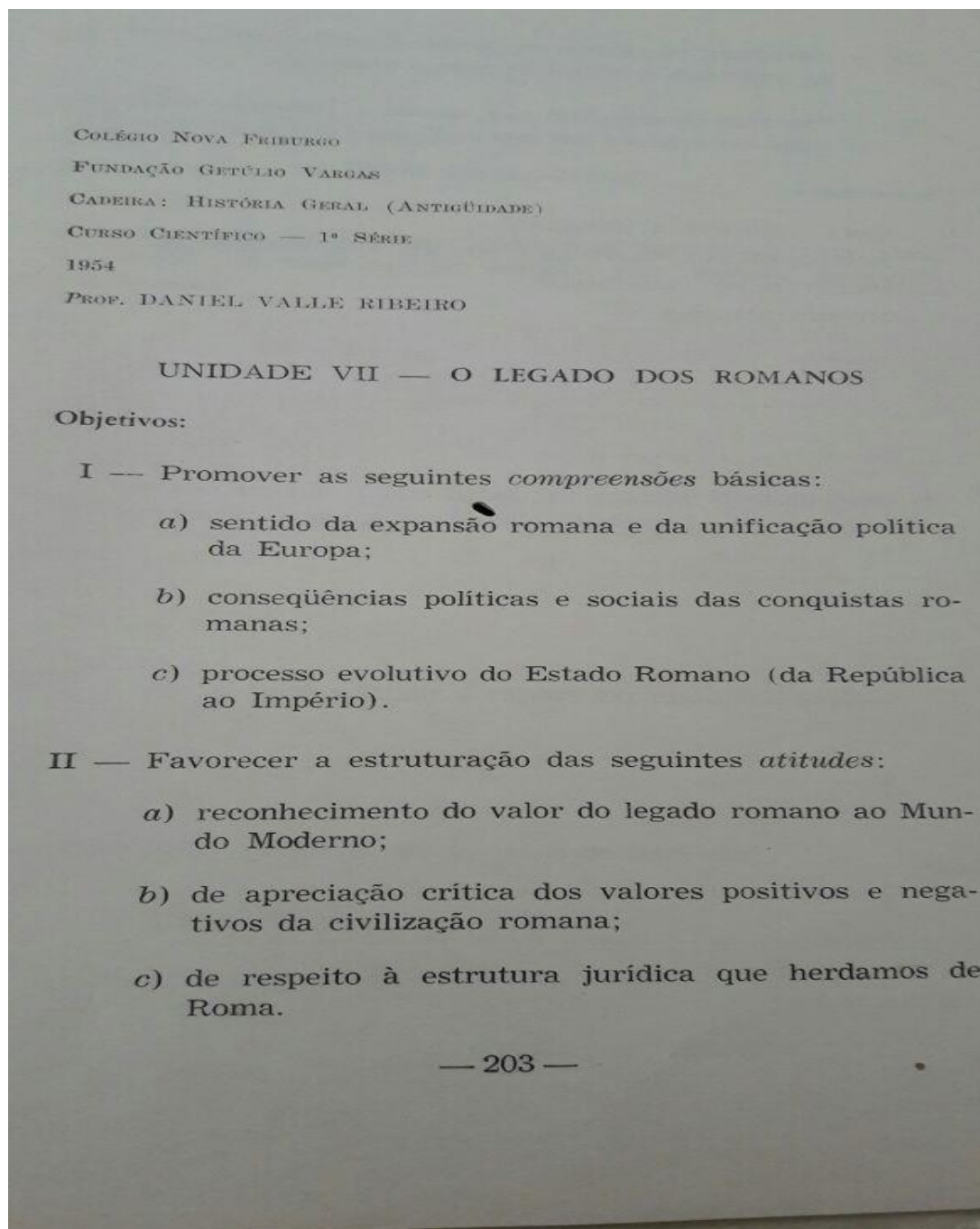
Os planos de unidade para o ensino colegial apresentados por Irene Mello Carvalho na obra aqui em evidência tratavam respectivamente da unidade VIII de Matemática, consistindo do estudo das cônicas (elipse, hipérbole e parábola), e da unidade VII de História para a primeira série do curso científico, consistindo na apresentação do Legado dos Romanos para a civilização.

**FIGURA 06:** Modelo de apresentação de unidade didática para o curso colegial Disciplina de Matemática



. Fonte: CARVALHO (1956)

**FIGURA 07:** Modelo de apresentação de unidade didática para o curso colegial Disciplina de História.



Fonte: CARVALHO (1956)

Para esse nível do ensino secundário as fases, como já mencionado, de certa forma se simplificam e estimulam maior participação dos estudantes que já tem familiaridade com as técnicas de estudo. Destarte, normalmente o teste de sondagem que seguia, no curso ginásial, a apresentação da unidade, é dispensado, e tomava seu lugar uma discussão

mais mediada pelo docente a fim de compreender na oralidade as dificuldades do grupo diante do que havia sido apresentado (CARVALHO, 1956). Nesse momento também, passa a ser de responsabilidade do estudante confeccionar a síntese da unidade que comporá o material mimeografado para o plano de unidades. Outro indicativo dado pela autora quanto à experiência no CNF e refletido nos planos em anexo é a complexidade do conteúdo apresentado que aumenta significativamente relativamente aos do curso ginásial, bem como o volume de leituras e exercícios em cada unidade.

Logo, ao passo que as fases sistematizadas para o Método de Ensino por Unidades Didáticas diminuem, a complexidade dos conteúdos apresentados aumenta e exige do discente maior participação, um pouco menos mediada, mas, ainda assim, dirigida sobremaneira pelo professor. Os indicativos docentes que aparecem nos planos como sugestão de trabalho do estudante são amplos e demandam esforço pessoal do estudante, a exemplo do controle da apresentação da unidade de História que indica “Os alunos devem elaborar uma síntese pessoal da Apresentação da Unidade. Podem para esse fim consultar uma Enciclopédia ou uma obra de divulgação histórica” (CARVALHO, 1956, p.208).

Ainda, outro fator dá a ver a maior autonomia do estudante é a fase de assimilação que consistiria nas aulas explicativas de cada subunidade, as explicações do docente são substituídas pelo trabalho do discente que, com o auxílio do material de apoio, sejam eles livros didáticos, revistas, enciclopédias ou dicionários, formula suas próprias questões e organiza o conhecimento acerca da temática proposta (CARVALHO, 1956). Segundo a autora:

Nesse momento o mestre funciona como real orientador do esforço pessoal e reflexivo do aprendiz. O plano que ele distribui a classe contém a lista de obras que devem ser consultadas, com indicações completas que permitam localizar nessas fontes os temas de interesse, acompanhada da série de trabalhos que o aluno deve completar para garantir a assimilação do assunto. As tarefas solicitadas são precedidas de instruções necessárias à sua perfeita compreensão e execução. (CARVALHO, 1956, p.89)

Ao findar a assimilação de todas as quatro subunidades, a fase de organização da unidade teria início com a preparação do que Irene Mello Carvalho (1956) chama de quadro sinótico da unidade, onde o estudante apresentava uma estrutura lógica a partir das diretrizes do professor, de acordo com o disposto no **QUADRO 02** (p. 48). A partir de então a prova de verificação era aplicada e uma nota de aproveitamento atribuída com o objetivo de análise dos resultados para sanar as causas de erros por parte dos estudantes.

Segundo Carvalho (1956, p.86) quando havia tempo hábil para findar a unidade, uma fase de exposições orais era realizada para completar o estudo.

Para a disciplina de Matemática **FIGURA 6** (p.81), considerando a especificidade da mesma, a partir do segundo ciclo do Ensino Secundário, os estudantes eram impelidos, de acordo com os planos de unidade a trabalhar com conceitos matemáticos para além de resolver exercícios e solucionar problemas sob a vigília do docente. Ainda para essa disciplina, o teste de controle se apresenta como uma alternativa de estudo dirigido e, com diretrizes docentes imperativas, indica que os estudantes organizem uma espécie de fichário para compilar as sínteses que deveria construir em forma de fichas para futuras consultas (CARVALHO, 1956). Percebe-se novamente que a despeito de preconizar maior autonomia do estudante, há ainda a preocupação de dirigir prescritivamente os estudos e a forma como o mesmo conduz a sua busca por conhecimento.

Entendendo que o Ensino Secundário seria a via de acesso dos estudantes ao Ensino Superior é possível perceber nos Planos de Unidade para o curso Colegial, objetivos que apontavam para uma tentativa de familiarização dos estudantes com procedimentos típicos da trajetória universitária. Na apresentação do plano de unidade da disciplina de história os objetivos finais do mesmo consistem em “Introduzir os alunos na pesquisa bibliográfica, através de confronto e crítica de textos históricos” (CARVALHO, 1956, p.204). Além disso, a exposição oral ao final da unidade de história, que serviria para explicar à classe uma das temáticas pertinentes a esta, culminava com uma escolha por parte do grupo por um dos temas apresentados para a confecção de um artigo, cujos melhores seriam publicados no jornal do Colégio (CARVALHO, 1956).

### **2.3 A síntese e a crítica da descrição do método**

Na década de 1950 o momento histórico representava os anseios de uma sociedade que começa seu processo de industrialização, deixando de ser essencialmente rural. Uma sociedade que começa seu processo de mobilização industrial e tecnológica, assumindo assim um novo papel social. Neste sentido a escola passa a ser vista também como um instrumento de crescimento social, uma nova configuração para o papel que a mesma passa a desempenhar, contraposto ao ensino que tinha ainda, fortes marcas da Igreja Católica. A sociedade civil e os movimentos organizados clamavam por uma educação pública e gratuita. Do ponto de vista legal temos a gratuidade, obrigatoriedade e

laicidade de uma educação para todos. Estado, igreja e sociedade civil caminhavam alinhadas (ABREU, 1968).

Historicamente os projetos educacionais foram sendo construídos e amparados por uma filosofia pragmática que pressupõe o caráter utilitário da educação, num ensino pautado por técnicas que possam preparar profissionais capazes de assumir postos e desenvolver tarefas que deem conta da manutenção do ritmo de desenvolvimento das sociedades, qualquer que seja o tempo. A esteira desse movimento, as propostas de ensino que ao mesmo tempo assumem um caráter inovador, atêm-se a aspectos tradicionais que se apresentam fortemente demarcados nos currículos e práticas pedagógicas, bem como nos conteúdos, modelos de avaliações e elaboração de materiais didáticos, sob os condicionantes de planejamentos e técnicas de ensino que variam das mais tradicionais as mais modernas (LIBÂNEO, 2004).

De Libâneo (2004) tem-se sobre didática e organização do processo de ensino-aprendizagem referências que convergem aos pressupostos de Irene Mello para quem a didática que pressupõe um conjunto de unidades que se constituem pela composição dos Planos de Unidades compreendidos como procedimento imprescindível para a efetivação prática da atividade educativa do professor. Por meio deles é possível prever as ações a serem realizadas em uma determinada disciplina, matéria. O que chama atenção é que, os Planos de Unidade, e suas fases de execução são planos de ensino, que, no lugar de organizar sua consecução em períodos letivos, ou planos de aula, o faz a partir do desenvolvimento da assimilação pelos estudantes dos conteúdos propostos, considerando primordialmente o estímulo docente à esse movimento.

De acordo com Carvalho (1956) o Plano de Ensino por Unidade Didática é o conjunto estruturado de atividades de ensino e aprendizagem, numa sequência lógica, visando a consecução de objetivos de aprendizagem e no método elementos como avaliação, técnicas de ensino, recursos didáticos e material e planejamento assumem grande relevância, no **QUADRO 4** (p. 86) evidenciamos alguns desses elementos. Vejamos a seguir.

#### QUADRO 4: Elementos do Ensino por unidades didáticas

MATERIAL DIDÁTICO	A AVALIAÇÃO DA APZ	TÉCNICAS DE ENSINO
Divididos por unidades e subunidades	Questões objetivas (escolher alternativa, completar sentenças, efetuar operações e etc)	Exercícios de repetição, memorização
Apresentação dos objetivos	Questões subjetivas (interpretar)	Professor condutor do processo
Estrutura de tópicos	Diagnóstica, (verificação)	Organização em tópicos
Sequências ilustradas	Aplicação de notas	Apresentação de sequências ilustradas
Apresentação das unidades	Aplicação de provas discursivas e objetivas	Textos de apoio, trabalhos individuais, em grupo e estudo dirigido
Contém notas explicativas com relação ao conteúdo (para o professor)	Atividades individuais e em grupo	Organização do processo de ensino em fases
Elaborado pelo professor Indicação da referência (Texto, elaboração, autor )		Elaboração de Planos por unidades
		Sondagem e aulas expositivas

**Fonte:** Elaborada por CLARINO S. (2016)

O quadro acima ilustra algumas características e particularidades do ensino no CNF, fundamentalmente referentes a composição do material, elementos da avaliação e técnicas de ensino aplicadas ao Método de Ensino por Unidades Didáticas para o Ginásial e para o Colegial no CNF. Não obstante é revelador de um processo de ensino que se configurou inovador e demarcadamente têm seus traços presentes até hoje nas distintas maneiras de efetivação dos processos de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pretender descrever e elucidar os caminhos de uma proposta educacional autoproclamada inovadora a autora induz, sobremaneira, o leitor da obra a identificar na construção do Método de Ensino por Unidades Didáticas aspectos correlatos ao movimento multifacetado da Escola Nova, tais como: a ênfase na experiência do estudante, a autonomia do mesmo, aspectos psicologizantes como facilitadores do processo de ensino aprendizagem, as práticas co-curriculares, entre outros. O que se vê, além disso, é a aplicação de um método apropriado especialmente das instituições secundárias norte-americanas que muito bem funcionavam para a realidade à qual se propunham; sendo o CNF, inspirado nos internatos da mesma origem, convém afirmar que, de fato, a prática ali ensejada era condizendo com o público da instituição e com os objetivos da mesma.

Quando Jayme Abreu e Nadia Cunha no relatório de 1963 (CUNHA e ABREU, 1963, p.139) mencionam que as classes secundárias experimentais estaduais do Paraná utilizavam as mesmas proposições, não necessariamente, pode se afirmar que o método tenha sua aplicação possível nas realidades das instituições públicas do Brasil à época. Não se entende aqui que a estrutura educacional pública do país comportasse a formação que o CNF intentava para seus estudantes uma vez que o contexto educacional era outro e a infraestrutura era de fato, privilegiada.

As premissas de uma organização curricular e metodológica pautada por unidades didáticas caracterizadas na obra de Carvalho em 1956 ainda hoje vigoram e são utilizadas nos processos de composição de planos de aula, resguardadas as formas de fazê-los e organizá-las, que seguem atualizações. Considere-se neste campo a ênfase dada ao papel do docente, tanto na construção das aulas quanto no processo de ensino aprendizagem e a característica da formação integral dos estudantes, tão atual e visível na obra de Carvalho, desde a descrição da seleção do corpo de profissionais até a elaboração de atividades práticas.

Verifica-se nos constructos de Carvalho (1956 e 1988) a intenção da legitimação de uma maneira de organizar forma e conteúdo de uma discussão que se colocasse como instrumento teórico e prático para a constituição do processo educativo, isso feito a partir dos anos de 1950. A autora não só se apropria de modelos internacionais, como também cria um conjunto de documentos/monumentos que os descrevem evidenciando a

possibilidade de aplicação na realidade nacional, construindo vestígios históricos para enaltecer sua proposta e glorificar a instituição educacional da qual fazia parte.

Considerando as especificidades do método de ensino por unidades didáticas, respaldando nas noções de representação e estratégia de Chartier (2002) e Certeau (1990), compreende-se que os passos descritos sistematicamente colaboram para a legitimação de um projeto educacional cuja principal inovação era possível em função da estrutura que a instituição dispunha para efetivá-lo. Sendo de caráter privado, o CNF elegia um professorado capaz de dedicar-se exclusivamente à produção de material e planejamento de aulas, o que parece ter sido a chave da representação (CHARTIER, 2002) a ele atribuída.

De maneira geral, na obra aqui em tela, Irene Mello Carvalho (1956) referenda às peculiaridades do trabalho desenvolvido no CNF, o que se evidencia como estratégia (CERTEAU, 1990) de propagação da representação exitosa do método ali encetado. O valor do Método de Ensino por Unidades Didáticas está relacionado diretamente à organização do trabalho docente a partir dos Planos de Unidade prescrito na obra aqui analisada que é exaltado exaustivamente na mesma.

Ao afirmar a viabilidade/acessibilidade de prática do método de ensino, a autora atribui à figura do professor inteligência, assiduidade, pontualidade e capacidade organizacional e criativa para transpor os possíveis obstáculos que são inerentes ao processo educativo. Em se tratando da estrutura de uma instituição educacional de caráter privado, é sem dúvidas uma alternativa possível de ser viabilizada, dependendo do objetivo da instituição. O que se coloca como questão a ser melhor esclarecida é a utilização do método em classes experimentais de instituições públicas do Paraná, como referido por Jayme Abreu e Nadia Cunha (1963).

Com relação às particularidades de cada Plano de Unidade apresentado para as duas diferentes etapas do ensino secundário. Nota-se, com relação à unidade que apresenta o conteúdo da disciplina de matemática para o curso ginásial (FIGURA 5, p.70), que aquela era maior e mais detalhada do que a proposta da mesma disciplina para o ensino colegial. Enquanto que naquela as subunidades e os exercícios eram explicados com minúcia, e o teste de controle sobre a apresentação da unidade era mais diretivo e exigia a execução do que havia sido explicado, nessa, o teste de controle demandava do estudante uma espécie de resumo da apresentação, dando a ver a delegação ao estudante, de uma



autonomia controlada, bem como relatado por Carvalho (1956) sobre o desenvolvimento do método de acordo com as séries em que é aplicado.

A presença forte da figura do docente como forma de auxiliar o estudante no percurso se aprender a aprender é um marco da prescrição que a obra engendra sobre o CNF e se coloca como principal elemento de sucesso do mesmo. Desde a seleção do professorado, até a condução do processo por esses agentes, a autora enfatiza que a instituição prezava pelos melhores esforços. Uma visão romantizada do processo de ensino-aprendizagem parece ser tecida para qualificar o projeto que se propunha, o que se referenda quando afirma que os obstáculos que podem ser encontrados no percurso, como falta de tempo hábil para finalização das unidades e dificuldades dos estudantes, seriam transponíveis caso o docente soubesse flexibilizar as fases do método de ensino que não poderiam ser estereotipadas. Fica evidente que a seleção do público à qual a instituição se destinava era rigorosa o suficiente para entrever de princípio os traços psicossociais dos educandos que ali ingressavam, portanto, um conjunto de fatores muito bem controlados compunha a exaltação do método e a configuração das classes secundárias experimentais do CNF.

O relato dos egressos que constam na obra de Lima (2010) muito instigam no sentido de compreender sua trajetória na instituição e sua perspectiva sobre o sistema de ensino ali empreendido. A possibilidade de fazer uma relação entre a glória proclamada pela principal entusiasta do método de ensino e da experiência no CNF parece ser legitimada pelos estudantes que ali passaram.

A pesquisa documental sobre o CNF foi prejudicada pela trajetória da autora desse trabalho, porém, não a faz menos instigante. O interesse em dar prosseguimento a esse estudo com maior riqueza de fontes, que entrecruzadas, possam fornecer mais indícios sobre a cultura escolar prescrita e praticada no CNF é latente, assim como a possibilidade real de conhecer *in loco* as dependências da instituição, bem como de, a partir da associação de egressos, estabelecer contato com alguns atores da história da mesma. Vislumbramos que a partir deste momento possamos ampliar os espaços de problematização dos estudos em tela, e, sobretudo, encampar uma discussão ainda muito inicial, sobre a prática efetivada no CNF.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Jayme. Considerações sobre o Seminário Inter-Americano de Educação Secundária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. XXIII Abril-Junho, nº 58, 1955. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. p. 105-178.
- \_\_\_\_\_. Educação, Sociedade e Desenvolvimento. RJ: INEP, Série: Sociedade e Educação, vol. 8. Ministério da Educação e Cultura, 1968.
- ABREU, Jayme. Ensino médio brasileiro: tendências de sua expansão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, Inep, nº 89, p. 17 – 36. 1963.
- ABREU, Jayme. Educação e desenvolvimento — uma colocação do problema na perspectiva brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, Inep, nº 91, p. 06 – 29. 1963
- ANTUNES, Mitsuko, A. M. **A Psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: Unimarco Editora/Educ. 1999.
- ARAÚJO, M.A.M. de L. **A gestão premiada: a experiência de gestão do C.E.E.M.R.C. São Francisco Xavier em Abaetetuba – Pará**. Tese defendida no doutorado em Educação, do PPGED do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém: 2012.
- BARROS, José D'assunção. **A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos**. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 16, p.38-63, fev. 2011. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/viewFile/P.2237-8871.2011v12n16p38/2958>>. Acesso em: janeiro de 2016.
- BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a, p. 65-69.
- \_\_\_\_\_. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. p. 71-79.

BRAGHINI, Katya Zuquim; BONTEMPI JUNIOR, Bruno. **As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Educação em Revista, Belo Horizonte, vol.28, n.3, p. 241-261, set., 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000300012>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2013. 562p.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3**, 1998.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 2005.

CARVALHO, Irene Mello. **O Ensino por Unidades Didáticas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1956.

\_\_\_\_\_. **Colégio Nova Friburgo Da Fundação Getúlio Vargas: histórico de suas realizações**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1988.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Viagem de Estudos aos Estados Unidos da América do Norte**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1953.

CARVALHO, M. M. C. de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C. **Os intelectuais na história da infância**. KUHLMANN Júnior, M.(Orgs). Cortez, 2002. p. 373-408.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A Escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CATANI, Denice; SOUZA, Cintia P. A geração de instrumentos de pesquisa em história da educação: estudos sobre revistas de ensino. In: VIDAL, Diana G; HILSDORF, Maria Lúcia S. (Orgs). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 241-254.

CERTEAU, Michel. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1990.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

CLASSES Experimentais no Ensino Secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP. Vol XXX, nº 72. Out.-dez. 1958. p. 73-83.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Classes Secundárias Experimentais – Balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. XL, Julho-setembro, nº 91, 1963. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. P. 90-151.

CUNHA, Marcos Vinícius. John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil. In: GHIRALDELLI, Paulo (Org.). **O que é filosofia da Educação?** 3ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. p. 248-263.

CUNNINGHAM, William F. A técnica do ensino. In: CUNNINGHAM, William F **Introdução à educação**. Porto Alegre: Globo,1975, p.367-394

DALLABRIDA, N. **A Reforma Francisco Campos e a Modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação (PUCRS), Porto Alegre, v. 32, n. 2, pp. 185-191, maio/ago. 2009.

..... **Usos sociais da cultura escolar prescrita no ensino secundário**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, v. 12, n. 1, p. 167-192, jan. / abr. 2012.

DAMIS, Olga Teixeira. Unidade Didática: Uma técnica para organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papyrus, 2006. Cap. 5. p. 105-135.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Relatório de Viagem de estudos aos Estados Unidos da América do Norte**. 1953.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Relatório de Viagem de estudos a Inglaterra**, 1952.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. **Herbart e o neohumanismo: Contribuições e perspectivas para a educação contemporânea**. Goiânia: Revista Educativa. v.16, n.1., p. 65-78, jan./jun. 2013.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Procedimentos de ensino-aprendizagem

socioindividualizantes: Unidades didáticas. In: HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: ática, 2011. Cap. 10.

HERBART, J. F. **Pedagogia geral**. 4. ed. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.

HILGENHEGER, Norbert. **Johann Herbart**. Recife: Massaranga, 2010. 148 p. Tradução de Ivanise Monfredini.

LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento**. In: \_\_\_\_\_. História e Memória. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, p. 525-541.

LIBÂNIO, José C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

MENDONÇA, Ana Valeska; XAVIER, Libânia Nacif (Orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: O Inpe/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Inep 70 anos, 1), p 75-125.

LIMA, Nelson Araujo. **Nossa vida no Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas**: Relatos de uma notável experiência pedagógica. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2010.

PENNA, A.G. **Introdução ao gestaltismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROMANELLI, Otaíza. De. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSA, Fabiana Teixeira da. **Circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em periódicos educacionais científicos (1956-1961)**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2014.

ROTHEN, José Carlos. **INEP com seus 70 anos: um senhor maduro em constante busca de sua identidade.** In MORAES, Jair Santana. **O INEP na visão de seus pesquisadores.** Brasília: INEP, 2008. p. 15-30.

SANTOS, P. S. M. B. **O Ensino por Unidades Didáticas e a retomada da Pedagogia Herbartiana no Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas (CNF/FGV).** Educação On-line PUC-Rio. Revista do Programa de Pós-Graduação, v. 2, p. 2-18, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas: mergulhando em sua memória institucional.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005.

SANTOS, P. S. M. B.; LIMA, C. N. **Colégio Nova Friburgo e Escola Guatemala: experimentalismo pedagógico e formação de professores nos anos de 1950-1960.** In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia-GO. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010. 473p.

\_\_\_\_\_ et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004. 224 p

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional – 3. ed. Rev.** Campinas, SP: Autores Associados. 2000 (Coleção educação contemporânea).

STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol. III – Século XX. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 416-429.

TEIXEIRA, Anísio. Prefácio. In. CARVALHO, Irene Mello. **O Ensino por Unidades Didáticas.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1956.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações.** Campinas: Papirus, 2006.

VIEIRA, Leticia. **Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo (1951-1961)**. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, UDESC, Florianópolis, 2015.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos centros brasileiros de pesquisas educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960)**. Bragança Paulista: CDAPH, 1999. 281p.

ZANATTA, B. A. **O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares**. Teoria e Prática da Educação, v. 15, p. 105-112, 2012.

Associação do Colégio Nova Friburgo – SITE: [http://www.gnfcnf.org.br/?page\\_id=98](http://www.gnfcnf.org.br/?page_id=98) - Acessado em novembro de 2016.