

FABIANA TEIXEIRA DA ROSA

**CIRCULAÇÃO DE IDEIAS SOBRE A RENOVAÇÃO
PEDAGÓGICA DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO EM
PERIÓDICOS EDUCACIONAIS CIENTÍFICOS (1956-1961)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, 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, SC
2014**

R788c

Rosa, Fabiana Teixeira da

Circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em periódicos educacionais científicos (1956-1961) / Fabiana Teixeira da Rosa. - 2014.

183 p. : Il. color ; 21 cm

Orientador:

Norberto

Dallabrida

Bibliografia: p. 167-183

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

1. História da educação. 2. Ensino secundário. 3. Periódicos científicos. I. Dallabrida, Norberto. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Educação III. Título.

CDD: 370.9 - 20.ed.

**CIRCULAÇÃO DE IDEIAS SOBRE A RENOVAÇÃO
PEDAGÓGICA DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO EM
PERIÓDICOS EDUCACIONAIS CIENTÍFICOS (1956-1961)**

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

BANCA EXAMINADORA

Orientador:

Prof. Dr. Norberto Dallabrida
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

Prof.^a Dr.^a Libânia Nacif Xavier
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Membro:

Prof.^a Dr.^a Gladys Mary Ghizoni Teive
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Santos Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis/SC, ___/___2014.

À minha sobrinha, Isabel Rosa
de Carvalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que este trabalho fosse realizado, desde aquelas que colaboraram com o seu olhar na construção do projeto inicial submetido à seleção do mestrado até aquelas dos outros Estados que forneceram informações acerca dos possíveis caminhos a trilhar, após o projeto estabelecido.

Ao meu orientador, professor Norberto Dallabrida, pelo profissional comprometido, pela sua ética, competência e extrema dedicação. Agradeço, também, pelas sugestões sempre pertinentes, pelos valiosos ensinamentos e pelas palavras de otimismo que muito ajudaram na caminhada. Muito obrigada.

Às professoras Libânia Nacif Xavier, Gladys Mary Ghizoni Teive e Maria Teresa Santos Cunha pela disponibilidade em participar como membros da banca examinadora deste trabalho e pelas contribuições que aprimoraram e enriqueceram esta pesquisa, na ocasião do Exame de Qualificação.

Meu reconhecimento à Universidade do Estado de Santa Catarina e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação que fizeram parte e contribuíram para mais esta etapa de minha formação.

Às integrantes do grupo de estudos coordenado pelos professores Gladys Mary Ghizoni Teive e Norberto Dallabrida, em especial, à Dayane Mezuram Trevizoli, Letícia Vieira, Juliana Maués Clarino e Elisabete Maria de Araújo. Vocês contribuíram muito para fortalecer a minha caminhada.

À querida Maristela da Rosa, pela amizade, carinho, atenção e ensinamentos ofertados.

Aos diretores do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG), em especial, ao Diretor de

Administração Aroldo Schambeck, pela compreensão e apoio ao desenvolvimento deste trabalho. Aos colegas da ESAG, em especial, Ana Maria Cardoso de Carvalho, Andréa de Brito Dobes e Raquel Verônica da Cunha Bastos, pela cumplicidade e por vibrarem comigo em cada etapa conquistada.

Aos colegas do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), Anderson Mendes, Gabriela Vieira, Marília Beatriz de Castro Schenkel e Tânia da Silveira Foletto, que desde os anos iniciais de atuação profissional na UDESC compartilham da parceria e da amizade no trabalho.

A todos os colegas de turma do Mestrado pelo convívio nas aulas, boas conversas nos cafés e partilha acadêmica. Em particular, Karin Sewald Vieira, colega e amiga, pela excelente companhia nas viagens aos eventos acadêmicos, tão produtivos e divertidos, pelas aprendizagens proporcionadas no decorrer do curso e por permitir compartilhar as dúvidas, angústias e, também, as alegrias. Espero que a nossa amizade continue a ser cultivada além da academia.

À minha prima e colega do PPGE/UFSC, Elaine Aparecida Teixeira Pereira, pelo seu encanto com a vida acadêmica que é tão inspirador.

Aos meus amigos, Tatiane Dallagnol Siqueira e Lucas Coelho Siqueira, Patrícia Silveira e Cristiano Martins, que me tiravam da redoma de papéis e livros e me faziam lembrar a existência de vida fora do mundo acadêmico, agradeço pelo carinho e amizade.

Ao amigo Rudney de Andrade, pela atenção dedicada a mim e a minha família durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

À minha família pelo apoio de sempre, em especial, aos meus pais, Gersi Pedro da Rosa e Maria Teixeira da Rosa, pelo amor incondicional, confiança e força nas minhas escolhas. À minha irmã, Jaqueline Teixeira da Rosa, ao meu cunhado, Orlando Albani de Carvalho, e à minha sobrinha, Isabel Rosa

de Carvalho, que mesmo distantes, sempre tinham palavras de estímulo que animavam a caminhada.

Ao meu companheiro, Carlos César Rodrigues, pelo zelo e incentivo sempre presente ao longo de toda jornada.

A todos que compartilham a paixão pela busca incansável do saber.

RESUMO

ROSA, Fabiana Teixeira da. **Circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em periódicos educacionais científicos (1956-1961)**. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: História e Historiografia da Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender a circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro, entre os anos de 1956 a 1961, em três periódicos científicos: na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; no boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Educação e Ciências Sociais; e na revista Escola Secundária, criada pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Realiza-se, nos três periódicos científicos, a leitura das ideias que circulavam sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro, buscando diagnosticar e identificar as propostas de renovação pedagógica para este nível de ensino, a partir da circulação de ideias que os editores divulgavam, além de cotejar as diferentes experiências estrangeiras publicadas nos periódicos, aproximando-as e diferenciando-as do ensino secundário brasileiro. Este nível de ensino estava marcado, no período pesquisado, pela perspectiva privatista dos conservadores católicos e pela ótica autoritária e nacionalizada da Lei Orgânica do Ensino Secundário, decretada em 1942. Para tanto, os intelectuais da educação que defendiam a escola pública e primavam pela renovação pedagógica no ensino secundário, polemizavam, nos

artigos, as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961, que estruturou o ensino primário e médio e exerceu papel de solução do antagonismo entre os defensores da escola pública e os do ensino particular. A pesquisa se insere no campo da História da Educação e da História Cultural, utiliza-se da análise documental e ampara-se nos estudos de Pierre Bourdieu acerca do conceito de campo e de Roger Chartier sobre as noções de produção, circulação e apropriação. A análise do *corpus* empírico permitiu verificar as considerações, observações e reflexões acerca dos problemas e dos impasses que o ensino secundário brasileiro vivenciava em virtude, principalmente, da expansão desordenada às classes populares e médias. Os três órgãos responsáveis pelos periódicos eram vinculados ao MEC, em parceria com a UNESCO, e manifestavam o mesmo interesse em modernizar a educação brasileira, tornando-a científica e técnica. Os autores se preocupavam com o papel do ensino secundário na vida dos jovens brasileiros que o procuravam para ascender socialmente e ajustarem-se as exigências da sociedade que se industrializava e se desenvolvia economicamente. O ensino deveria ser, na visão dos autores, voltado para a vida prática, ser ativo e criativo, considerar as aptidões, possibilidades e limitações dos alunos, princípios estes de cunho escolanovista e aplicados no ensaio de práticas pedagógicas renovadoras das Classes Secundárias Experimentais.

Palavras-chave: Ensino Secundário. Circulação de Ideias. Periódicos Científicos. História da Educação.

ABSTRACT

ROSA, Fabiana Teixeira da. **The movement of ideas about the pedagogical renewal of the Brazilian Secondary Education in Educational Scientific Journals (1956-1961)**. 2014. 116 f. Dissertation (Master Degree in Education – Area: History and Historiography of Education) – State University of Santa Catarina. Post-Graduation Program in Education, Florianópolis, 2014.

This research aims at understanding the movement of ideas about the pedagogical renewal of the Brazilian Secondary Education between 1956 and 1961. It is based on three different scientific journals: the Brazilian Magazine of Pedagogical Studies, published by the National Institute of Pedagogical Studies; the newsletter of the Brazilian Center for Educational Researches, Education and Social Science; and the Secondary School Magazine, developed by the Campaign of Improvement and Diffusion of the Secondary Education. At first, we investigated the ideas that used to circulate in the three scientific journals concerning the pedagogical renewal of the Brazilian secondary education in order to identify the proposals on the pedagogical renewal for this teaching level from the movement of ideas that the editors used to publish. We also compared the different foreign experiences published by the journals, approximating them and distinguishing them from the Brazilian Secondary Education. This teaching level was characterized, in the researched period, by the private perspective from the catholic conservatives and by the authoritarian and nationalized viewpoint of the Organic Law of the Secondary Education, enacted in 1942. In this sense, the intellectuals on education, who supported the public school and

prioritized the pedagogical renewal in the secondary education, used to polemize, in the articles, the discussions related to the *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* – the law that regulates education in Brazil – passed in 1961. This law designed the elementary and secondary education and played an import role on the solution of the antagonism between the defenders of public school and the defenders of the private education. This research is set in the History of Education field and Cultural History field and it uses the analysis of documents. Moreover, it is based on the studies carried out by Pierre Bourdieu about the field concept and on the studies of Roger Chartier about the nations of production, circulation and appropriation. The analysis of the empirical *corpus* allowed us to check the considerations, observations and reflections concerning the problems and impasses that the Brazilian secondary education experiences, mainly due to the disordered expansion of the popular and medium classes. The three organs responsible for the journals were connected to MEC, in partnership with UNESCO, showing the same interest in modernizing the Brazilian education, changing it into a scientific and technical education. The authors were concerned with the role of the secondary education in the life of the Brazilian young people, who enrolled in this program in order to ascend socially and to adjust themselves to the demands of the society that, at that time, was getting industrialized and developing economically. The education should be, according to the authors' point of view, geared toward the practical life, it should be active and creative as well. Besides, it should consider students' skills, possibilities and limitations. These principles were considered part of the *escolanovista* (new school) and were applied to the rehearsal of new pedagogical practices of the Experimental Secondary Classes.

Keywords: Secondary Education. Movement of Ideas. RBEP. Education and Social Science. Secondary School.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Capa da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, volume XXV, n° 61, ano 1956.....55
- Figura 2 – Capa do Boletim do CBPE, Educação e Ciências Sociais, ano I, volume I, n° 2, ano 1956.....85
- Figura 3 – Capa da revista Escola Secundária, número 1, ano 1957.....117

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Artigos sobre o ensino secundário na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1956-1961).....57
- Quadro 2 – Artigos sobre o ensino secundário no periódico “Educação e Ciências Sociais” (1956-1961).....89
- Quadro 3 – Artigos sobre o ensino secundário na revista Escola Secundária (1956-1961).....119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC	Associação de Educação Católica
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CILEME	Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar
CRPE/SP	Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo
CRPE/MG	Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais
DAM	Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério
DDIP	Divisão de Documentação e Informação Pedagógica
DEPE	Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais
DEPS	Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais
DESE	Diretoria do Ensino Secundário
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOES	Lei Orgânica do Ensino Secundário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OE	Orientação Educacional
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
2 “REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS” E A BUSCA PELA FORMAÇÃO EDUCACIONAL PÚBLICA E DEMOCRÁTICA.....	51
2.1 A “MÁ” TRADIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO E AS REIVINDICAÇÕES DA VIDA MODERNA.....	60
2.2 A “TRADIÇÃO NAPOLEÔNICA” DO ENSINO SECUNDÁRIO FRANCÊS E O CURRÍCULO FLEXÍVEL NORTE-AMERICANO.....	72
3 “EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS” E AS PESQUISAS CIENTÍFICAS E PEDAGÓGICAS PARA DESENVOLVER UMA “CONSCIÊNCIA EDUCACIONAL COMUM”.....	81
3.1 AS MUDANÇAS SOCIAIS E O PAPEL DO ENSINO SECUNDÁRIO.....	91
3.2 A NECESSIDADE DE COMPREENDER AS DIVERSAS SOCIEDADES.....	104
4 “ESCOLA SECUNDÁRIA” E A DIDÁTICA DO ENSINO SECUNDÁRIO.....	113
4.1 A EXPANSÃO QUANTITATIVA E A FALTA DE CRESCIMENTO QUALITATIVO.....	123
4.2 AS <i>CLASSES NOUVELLES</i> DA FRANÇA E A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NORTE-AMERICANA.....	147
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	167

1 INTRODUÇÃO

O impresso é um texto dirigido intencionalmente ao público. É organizado para ser lido e compreendido por um grande número de pessoas; busca divulgar e criar um pensamento, modificar um estado de coisas a partir de uma história ou de uma reflexão. Sua ordem e sua estrutura obedecem a sistemas mais ou menos fáceis de decifrar e, independentemente da aparência que assuma, ele existe para convencer e transformar a ordem dos acontecimentos. Oficial, ficcional, polêmico ou clandestino [...] ele é carregado de intenções, sendo que a mais singela e mais evidente é a de ser lido pelos outros. (FARGE, 2009, p. 13).

A intenção inicial de realizar esta pesquisa ocorreu como consequência do fato de trabalhar em uma Universidade pública, ocupando cargo técnico, e ter atuado por alguns anos, devido a minha formação em Pedagogia, no Setor de Publicações, da Faculdade de Educação dessa Universidade. Ali tive a oportunidade de estar em contato com a editoração de três revistas publicadas pela Instituição, e com diversos periódicos em circulação no país na área da educação e da história. Percebi nessa vivência a potencialidade dos impressos para a compreensão da história da educação e da constituição e dinâmica do campo educacional, fortemente marcado pelas disputas de poder e legitimidade. De outra parte, também foi oportuna a possibilidade de presenciar discussões acerca do

atual ensino médio, com seus impasses pedagógicos e sociais, que tanto carece de pesquisas sobre o papel desta etapa educacional na vida das novas gerações e sobre sua importância no processo de desenvolvimento econômico, social, cultural e científico do país.

Alvo de controvérsias desde pelo menos os anos de 1930 e que se estendem até os dias atuais, o ensino médio ainda é pautado no modelo tradicional, com disciplinas desconectadas e descoladas da realidade dos alunos. Tanto as estruturas desse nível de ensino, bem como a formação e as práticas dos professores, são lançadas ao debate constantemente em nossa sociedade caracterizada como da informação e da tecnologia. Os impasses e os desafios da emergência de outra escola – mais adequada ao século XXI e as necessidades pragmáticas como inserção no mundo do trabalho, acesso ao ensino superior, cidadania, pensamento crítico, criativo e multidisciplinar – estão cada vez mais presentes no dia a dia das escolas brasileiras. Faz-se necessária outra escola, outro professor, outro aluno. Contudo, apesar da indiscutível mudança que se reivindica, muitos são os desafios ancorados em “velhas” questões: estrutura física das escolas em condições improvisadas e precárias; falta de equipamentos; muitas escolas sem qualquer tipo de orientação ou presença de uma equipe pedagógica; predomínio de um currículo tradicional e sem interação com o meio social em que vivem os alunos; entre outros.

O ensino médio, considerado desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, como etapa final da Educação Básica, tem importância decisiva para o prosseguimento dos estudos de nível superior. Esse nível de ensino apresenta como finalidades preparar os educandos para o trabalho, à cidadania, à formação ética, à democracia, além de promover a expansão das oportunidades de aprendizagem, articulando o conhecimento com a cultura, as tecnologias e o trabalho. (BRASIL, 1996).

Considerado o acesso, a permanência e a conclusão como direito de todos e em condições igualitárias, inclusivas e de qualidade, sem deixar de levar em conta as especificidades, a singularidade e a heterogeneidade do seu público, o que se presencia ainda é um ensino médio de exclusão social, econômica e cultural e sem oferecer as mesmas condições para todos cursarem e concluírem essa etapa da educação, configurando um grande número de jovens sem matrícula nesse nível de ensino.

A minha integração, em 2012, na pesquisa “Apropriações da Escola Nova no ensino secundário brasileiro realizadas no INEP entre 1955 e 1964”, coordenada pelo professor Norberto Dallabrida e vinculada ao grupo de pesquisa “Sociedade, Memória e Educação”, igualmente contribuiu para despertar o interesse em aprofundar as questões que envolvem o ensino médio, considerado há tempo como o nó da educação brasileira, por não alcançar uma consolidada e efetiva democratização, princípio constitucional da educação brasileira. O objetivo do referido projeto, o qual estou integrada, é compreender as apropriações da Escola Nova no ensino secundário brasileiro, em nível nacional e regional, buscando aproximações e diferenças da renovação pedagógica.

Marcado por um tipo de ensino de formação básica da elite, o ensino secundário se tornou um desafio para os intelectuais da educação brasileira, a partir dos anos de 1930. É possível verificar que mudanças significativas no ensino secundário, de acordo com Dallabrida (2009, p. 186), “somente foram colocadas em marcha após a Revolução de 30, durante o governo provisório chefiado por Getúlio Vargas”. Com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, primeiro ocupante da pasta de ministro, estabeleceu, no ano seguinte, uma relevante reforma no sistema de ensino que levou o seu nome. Dentre as medidas dessa reforma, com destaque para a reorganização do ensino secundário na procura de adequá-lo à modernização nacional,

este nível de ensino passou a valorizar as Ciências Naturais em detrimento da tradição literária e foi ampliado para sete anos e dividido em dois ciclos, sendo ainda dirigido, de um modo geral, para as elites que podiam se dar ao “luxo” de ter estudos longos e teóricos. Conforme Dallabrida (2009, p. 185):

A chamada ‘Reforma Francisco Campos’ (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização.

A perspectiva de renovação pedagógica problematizava, deste modo, a reforma que sucedeu a de Francisco Campos. Promulgada pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, em 1942, período do governo de ditadura getulista, e conhecida como Reforma Capanema, “tinha uma perspectiva conservadora e nacionalista” (DALLABRIDA, 2012, p. 170) e predominou até a sanção da LDBEN, em 1961. A Reforma Capanema, por meio das chamadas leis orgânicas do ensino, que regulavam os ensinos secundário, industrial, comercial,

agrícola e normal, definia de forma autoritária e nacionalizada um tipo de ensino para a formação da elite política que conduziria o país, uma vez que tornou o ensino secundário uma via de acesso ao ensino superior e oferecido quase que exclusivamente pela iniciativa privada. 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. Segundo Ghiraldelli Junior (2009, p. 84):

A legislação foi bem clara: a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos. Destinado a formar as tais elites condutoras, o ensino secundário foi presenteado com um currículo extenso, com intenções de proporcionar cultura geral de base humanística e, além disso, fornecer aos adolescentes um ensino patriótico e nacionalista. Assim, o curso ginásial distribuiu em suas quatro séries as disciplinas: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico. O ensino colegial, por sua vez proporcionou a suas três séries: Português, Latim, Grego, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Física, Química, Biologia e Filosofia. O ensino colegial fixou duas opções, o clássico e o científico, sendo que a diferença básica era que o primeiro manteve na grade curricular as disciplinas Latim e Grego, esta última como optativa. Era, obviamente, um curso cujo

objetivo visava conduzir o jovem ao ensino superior.

A proposta de educação indicada pela Reforma Capanema, segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 205) correspondia “à divisão econômico-social do trabalho” e servia “ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais”. A partir da conferência feita por Gustavo Capanema nas comemorações do centenário do Colégio Pedro II, em 1937, as autoras anunciam que o sistema educacional brasileiro estava identificado como:

Teríamos assim, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande ‘exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação’ e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, ‘realidade moral, política e econômica’ a ser constituída. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 205).

Valle e Dallabrida (2006, p. 19) destacam, ainda, que até os anos de 1950 havia um grande afastamento entre o ensino secundário e os cursos técnico-profissionalizantes, começando a ser superado com as Leis de Equivalência¹, uma

¹ Sobre as Leis de Equivalência, Nunes (2000b, p. 53), afirma que: “A primeira Lei de Equivalência, nº 1.076, surgiu em 1950. Dava direito à matrícula no segundo ciclo secundário (clássico ou científico) de alunos concluintes do primeiro ciclo comercial, industrial e agrícola, tendo como exigência a prestação de exames das disciplinas de cultura geral não

vez que as leis orgânicas reforçavam o caráter elitista e seletivo do ensino secundário e relegavam as classes populares o fim da trajetória escolar com cursos profissionalizantes de nível médio, salientando uma distinção social e econômica na educação escolar:

Até meados do século XX, o curso secundário era o único nível de ensino que preparava e habilitava para o ingresso nos cursos superiores, enquanto os cursos técnico-profissionais e normal preparavam para o ingresso imediato no mercado de trabalho. Grosso modo, havia um fosso entre o ensino secundário, dirigido especialmente às classes abastadas, e os cursos profissionalizantes, dirigido às classes populares, evidenciando um explícito dualismo escolar.

Os anos de 1950 e 1960, caracterizados pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista dos governantes do período, que enfatizavam a industrialização do país e o desenvolvimento econômico com a abertura do mercado brasileiro para a instalação de multinacionais (indústrias

estudadas nos ciclos técnicos. A segunda Lei de Equivalência, nº 1.821, data de 1953. Estendeu aos concluintes do primeiro ciclo do ensino normal, dos cursos de formação militar e sacerdotal o ingresso no segundo ciclo secundário conforme o currículo apresentado, tendo como exigência a prestação de ‘exames de complementação’, por meio dos quais se estabelecia a igualdade de condições entre os alunos isentos, neste caso específico, e os concluintes do clássico ou científico para fins de inscrição em exames vestibulares. Em 1957 surgia a Lei 3.104, que realiza acréscimos na lei anterior e é modificada parcialmente pelo Decreto nº 50.362 de 1961. Até que a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 79, estabeleceu a equivalência de todos os cursos de nível médio ao determinar a possibilidade de todos os concluintes do segundo ciclo prestarem vestibular para qualquer curso superior, sem necessidade de complementação”.

automobilísticas e de produção de bens de consumo duráveis) objetivando elevar o nível de vida da população e conceder um futuro melhor à nação, apresentavam também a busca por um ensino secundário, de acordo com Cunha (1991), capaz de viabilizar alternativas além do automático ingresso na universidade. Souza (2008) expressa, ainda, que após o Estado Novo foi relevante a expansão do ensino secundário com a crescente demanda pelas classes com menos condições econômicas, o alargamento do número de escolas públicas e o aumento desordenado das matrículas. Muitos educadores criticavam essa situação porque acarretava a superlotação das salas de aula, a criação de novos turnos e colocava em risco a qualidade do ensino consolidada por “um imaginário de excelência escolar cultivado nos ginásios e colégios, especialmente nos estabelecimentos públicos”, e conquistada nas duas décadas de vigência da Reforma Capanema. (SOUZA, 2008, p. 186).

Neste cenário de expansão do ensino secundário, Braghini (2008, p. 3) afirma que “a partir de meados dos anos 1950, a principal preocupação dos pesquisadores era tornar a escola secundária mais ‘prática’, a fim de fundir-se aos apelos economicistas que, naquele momento, misturavam-se com as determinações educacionais”. Portanto, os intelectuais da educação buscavam mudanças curriculares que fossem adequadas à nova concepção de ensino secundário e que os conduzissem para uma educação mais moderna, ativa e popular. Para tanto, deveria fundamentar-se no uso do raciocínio e das técnicas científicas, segundo os instrumentos teóricos e de investigação empírica, principalmente das ciências sociais. Partindo dessa ideia, as ações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), articuladas pelo intelectual baiano Anísio Spínola Teixeira, a partir de 1952, enfatizavam a pesquisa social e educacional como meio de tonificar a renovação pedagógica no sistema de ensino do país.

Anísio Teixeira foi destaque do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova², documento que inaugurou no Brasil, em 1932, o projeto de renovação da educação e do ensino. Assinado por 26 intelectuais brasileiros de prestígio no período, o Manifesto popularizou os pressupostos do movimento internacional pela Escola Nova, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório. Anísio Teixeira também integrou a geração de intelectuais, conforme indica Nunes (2000a), que tratavam do tema da modernidade e questionavam as intenções dos projetos políticos do país. Considerado um dos maiores educadores da tradição pedagógica democrática brasileira, Anísio Teixeira se transformou em notável educador a partir do diálogo com educadores expressivos, nas reflexões das suas viagens internacionais e na prática de gestor público da educação.

Fortemente instigado pelos autores americanos de vanguarda do começo do século XX e pelo pensamento liberalista e pragmatista do filósofo norte-americano John Dewey (1859–1952) durante seus estudos no *Teachers College*, em Nova York, e primeiro tradutor das suas obras no país, Anísio Teixeira se motivou pelo pensamento democrático e científico acreditando “[...] que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estão postas na infância.” (NUNES, 2000a, p. 156). Precursor na implantação de escolas públicas com o objetivo de oferecer educação gratuita para todos, esse intelectual compreendia a educação como uma permanente mudança e em constante reconstrução. O contato com as ideias de John Dewey e com a “sociedade americana e o seu alto grau de desenvolvimento industrial” gerou uma linha teórica que contribuiu para produzir uma

² Para um estudo mais aprofundado sobre o conteúdo desse importante Manifesto para a história da educação brasileira, indica-se a obra: XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.

perspectiva educativa de combate às desigualdades sociais e de estímulo à pesquisa educacional no país. (CHAVES, 1999).

Durante o período em que o pensamento autoritário dominava o Estado e a sociedade, no regime político da ditadura do Estado Novo, Anísio Teixeira esteve afastado da vida pública e, posteriormente, em 1946, recebeu o convite para investir no cargo de Conselheiro de Ensino Superior da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cargo que permaneceu até 1950. Em 1952, Anísio Teixeira assumiu a direção do INEP, cargo em que permaneceu até 1964, e a partir da sua relação direta com a UNESCO colocou em prática muitas de suas ideias e potencializou as ações do INEP, conquistando autonomia, principalmente financeira, com relação à burocracia estatal. Com o intento de realizar investigações científicas sobre o sistema de ensino do Brasil, dispôs cientistas e educadores em projetos comuns e instituiu por meio do Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e cinco centros regionais, subordinados ao INEP.

O CBPE e os demais centros regionais tinham o objetivo de investigar e realizar pesquisas e experiências educacionais em nível nacional e em cada região do país. Com a criação dos centros de pesquisas, Anísio Teixeira propõe reestruturar o sistema nacional de ensino, a partir de um caráter científico e técnico, exposto na década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, conforme profere em seu discurso de posse. (TEIXEIRA, 1952). O CBPE era localizado no Rio de Janeiro – então capital da República – e os seus centros regionais tinham sedes em São Paulo (SP), Porto Alegre (RS), Belo Horizonte (MG), Recife (PE) e Salvador (BA), apresentando uma perspectiva

descentralizadora da pesquisa educacional – inédita no Brasil³. A criação dos centros de investigação científica sobre o sistema brasileiro de ensino estava, também, em parceria com instituições internacionais, particularmente, a UNESCO.

Com sede central em Paris, a UNESCO surgiu, após a Segunda Guerra Mundial, para ajudar inicialmente na reconstrução de escolas e bibliotecas ao redor do mundo que foram arrasadas na guerra. (REALIZAÇÕES..., 1961, p. 29). Membro de um amplo sistema de organizações internacionais, ela passou a assessorar os países nas discussões acerca das políticas de reformas educacionais, sendo que no Brasil firmou convênio com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para organizar os sistemas de ensino dos Estados, por meio de conferências e assistências técnica e financeira. Com atividades diversificadas pelo mundo todo, a UNESCO tinha, à época, como um dos maiores trabalhos, o levantamento das necessidades de ensino de todos os países. Esses estudos revelavam a quantidade de crianças sem escolas, de adultos que não sabiam ler e escrever e os locais com restrição de acesso aos meios básicos de informação do período, por exemplo, o jornal, o telégrafo e o rádio. (REALIZAÇÕES..., 1961, p. 29).

Entre 1946 e 1962 foi realizado um conjunto de Conferências Internacionais de Instrução Pública que divulgavam as recomendações da UNESCO para a educação mundial, com o propósito de elaborar orientações de interesses comuns aos países participantes. Dentre as recomendações, a preocupação maior era com “a universalização da educação primária, obrigatória e gratuita, com a diversificação da educação secundária e sua progressiva gratuidade, bem como em sua articulação com o ensino primário e, ainda, na necessidade de facilitar o acesso ao ensino superior.” (DAROS, 2012, p. 187). Os intelectuais envolvidos com as discussões

³ Conforme Lugli (2002, p. 21), “(...) o próprio Anísio Teixeira pronunciou-se, anos mais tarde, dizendo do ineditismo da ideia de pesquisa educacional como estas instituições a propunham”.

educacionais no Brasil partilhavam dessa preocupação e aproximavam o sentido da educação brasileira, centrada nos pressupostos da educação para o desenvolvimento econômico, às recomendações dessa agência internacional.

Cabe ressaltar que a prioridade das investigações dos Centros de Pesquisas Educacionais era o ensino primário e a formação dos docentes desse nível de escolarização, no entanto, o ensino secundário também foi tematizado, principalmente a partir dos estudos do médico e educador baiano Jayme Abreu, um dos representantes que, ao lado de Anísio Teixeira, contribuiu com ideias para a criação do CBPE e dos centros regionais e assumindo, posteriormente, a coordenação da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) do centro nacional. As produções acerca do ensino secundário desse intelectual, divulgadas em artigos de periódicos como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e em livros de sua autoria, segundo Clarino, Dallabrida e Bereta (2013, p. 3) “serviram de referência para diagnósticos e práticas que embasaram as políticas referentes à educação secundária naquele contexto” e possibilitaram o contato “ao que de mais novo estava sendo pensado no campo pedagógico”.

As pesquisas de Abreu (1955) observavam que o ensino secundário vivia uma “crise estrutural” devido às contradições entre a prática e o que realmente necessitavam os alunos, a partir do crescimento industrial e urbano em que passava o país. Caracterizado ainda como uma “instituição propedêutica de academia”, esse ensino não levava em conta as mudanças sociais e o acesso de uma população que não era a elite dominante, mantendo suas formas e funções da educação humanista e clássica. (ABREU, 1955, p. 6). Sobre a expansão do ensino secundário, informava:

Analisando-se a expansão da escola secundária brasileira verifica-se que o seu crescimento de

matrículas, no período de 1933 a 1953, andou em torno a 490%, crescimento ainda mais expressivo quando cotejado com o das escolas elementar e superior, no mesmo período, e que foi, respectivamente de 90% e 80%. (ABREU, 1955, p. 14).

Com o alcance do ensino secundário pelas classes populares e o crescimento econômico do país, era necessário que houvesse a projeção de outra estrutura educacional que não somente ampliasse as opções da educação secundária, mas, principalmente, que pluralizasse as ações para os interesses e necessidades do grupo, que o via como o meio de elevação do padrão de vida. Abreu (1955, p. 28) manifesta, dessa maneira, que as leis vigentes à época amarravam as possibilidades de um ensino mais condizente com as expectativas, por meio de regulamentos rígidos, prescritos, impostos e sem “bases, diretrizes, normas gerais, no seu sentido genérico e flexível”.

Logo, é possível intuir que muito se deixava a desejar com relação às propostas de renovação pedagógica que os escolanovistas buscavam nas suas discussões desde os anos de 1920, propostas essas de um ensino autônomo e ativo que conduzisse a uma escola mais moderna, “flexível e adaptativa ao máximo”. (ABREU, 1968, p. 238). Pois, no ensino secundário, a renovação pedagógica só se colocou, efetivamente, a partir dos anos de 1950, devido ao seu modelo mais tradicional e ao domínio pela Igreja Católica, diferenciando-se do ensino primário, que desde a década de 1920, as ideias escolanovistas já estavam presentes. (CARVALHO, 2007). Com as pesquisas dos centros, pode-se dizer que o ensino secundário passou a ser problematizado, especialmente, a partir da tradição escolanovista, sob a liderança de Anísio Teixeira, “porta-voz do grupo dos pioneiros, interlocutor do governo e de organismos internacionais como a Unesco” (XAVIER, 1999, p. 17), que

provocaram iniciativas para a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em diferentes instâncias institucionais.

De acordo com Mendonça e Xavier (2008, p. 32), “para Anísio Teixeira, a questão do ensino médio era o verdadeiro nó do sistema educacional brasileiro e uma de suas principais bandeiras era integrá-lo ao ensino primário, no que ele considerava a escola comum, básica na formação de qualquer cidadão brasileiro”. Ao assumir a direção do INEP, Mendonça e Xavier (2008, p. 27) indicam que Anísio Teixeira tem a intenção clara de dinamizar o órgão para “fazer do Instituto um centro de inspiração do magistério nacional, buscando formar a ‘consciência educacional comum’ que para ele seria absolutamente indispensável para o processo de reconstrução da escola”. Processo esse, ainda de acordo com as autoras, que concede à escola o repensar e o transformar constantemente, sendo que Anísio Teixeira considerava o professor a “pedra de toque” desse processo.

Neste sentido, Xavier e Mogarro (2011, p. 125) corroboram afirmando que o “crescimento vertiginoso” das escolas secundárias brasileiras, impulsionadas pelo desenvolvimento industrial dos anos de 1950, não foi “acompanhado pelo crescimento do número de professores habilitados para lecionarem nessas escolas”. Pois, em 1954, havia mais de 20 mil docentes sem habilitação legal para exercer o magistério e divididos em dois grupos: um formado pelos professores da capital e, na sua maioria, preparados pelas Faculdades de Filosofia ou pelo MEC; e o outro, formado pelos professores do interior dos Estados, em número maior e sem habilitação. (XAVIER; MOGARRO, 2011).

Nesta forma, em busca também da renovação pedagógica, foi criada pelo Ministério da Educação e Cultura, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), fixada pelo Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, no segundo mandato do governo de Getúlio Vargas, e submetida à Diretoria do Ensino Secundário –

DESE/MEC. Essa Campanha tinha por objetivo promover o nível do ensino secundário e expandi-lo no país, além de “qualificar e certificar os professores de ensino secundário, particularmente aqueles que atuavam no interior do país, a maioria deles sem a qualificação pedagógica nem a certificação institucional requisitada para o exercício da profissão”. (XAVIER, 2008, p. 153). Configurada a partir do Plano de Ação do recém-nomeado diretor da DESE, Armando Hildebrand, que manifestava como uma de suas metas “a criação de uma campanha que deveria impulsionar o desenvolvimento e a melhoria do ensino secundário – surgia a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.” (PINTO, 2008, p. 155).

Para alcançar o objetivo proposto, a Campanha deveria promover, organizar e realizar diversas atividades para diretores, professores, inspetores de ensino, secretários dos estabelecimentos de ensino secundário, entre elas: jornadas; simpósios; encontros; cursos; seminários; missões pedagógicas; bem como publicações. Para Pinto (2008, p. 165), algumas das ações da CADES merecem destaque “pela ênfase que lhes foi dada e/ou pelos resultados produzidos: ‘as atividades relacionadas à orientação educacional (OE)’; ‘a produção bibliográfica’; e ‘os cursos de orientação para exames de suficiência’.” Com relação à produção bibliográfica, a elaboração e distribuição da revista Escola Secundária era uma das publicações de relevância por ser “uma das principais estratégias de divulgação dos preceitos e concepções profissionais compartilhados pelos técnicos da CADES”, preceitos e concepções baseados nos possíveis ganhos com os conhecimentos da didática para a adaptação das práticas pedagógicas e na construção da identidade docente sintonizada com as ideias da escola nova. (XAVIER, 2008, p. 153-154).

Presença marcante na DESE, Lauro de Oliveira Lima, educador cearense, introdutor da teoria psicogenética de Jean Piaget no Brasil, durante a sua curta gestão de diretor, acentuou

o confronto entre conservadores e esquerdistas e foi interrompido pelo golpe militar, em 1964, pois indicava como propósito ao seu Plano de Atividades, de acordo com Pinto (2008, p. 162):

[...] ampliar e melhorar a rede escolar secundária e adequá-la à realidade brasileira, 'levando em consideração o atual estágio de desenvolvimento do País e as peculiaridades regionais'; aperfeiçoar o pessoal docente e técnico-administrativo; e integrar escola/comunidade 'a fim de que ela venha a ser, ao mesmo tempo, expressão e instrumento de formação dessa comunidade'.

Lauro de Oliveira Lima declarava ainda que a instauração da CADES era um divisor de águas do Ensino Secundário, principalmente por auxiliar na regularização dos professores que não apresentavam habilitação legal para exercer o magistério, basicamente constituído por profissionais liberais (advogados, médicos, engenheiros, entre outros), observada como o ponto mais fraco da escola secundária brasileira, sobretudo no interior do país. Por meio da oferta, nas férias, de cursos de preparação para o exame de suficiência, os candidatos aprovados conquistavam o registro de professor e ingressavam na carreira do magistério secundário. (PINTO, 2008).

Nesta configuração de renovação pedagógica do ensino secundário, em busca de torná-lo mais prático e ativo, devido às recorrências econômicas à época, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, que após pelo menos treze anos de discussão no Congresso, estruturou o ensino primário e médio e exerceu papel de solução do antagonismo entre os defensores da escola pública e os do ensino particular, sendo que os primeiros defendiam o ensino público, universal, gratuito e de responsabilidade do Estado pela educação da população; e os

segundos temiam o monopólio estatal da educação e defendiam a educação privada como um direito das famílias, às quais o setor público deveria apoiar. No campo educacional brasileiro, Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 20) dizem que havia de um lado Anísio Teixeira e o grupo da Escola Nova e, do outro, Carlos Lacerda e Dom Hélder Câmara, “com a Igreja Católica defendendo a primazia dos direitos da família e os interesses das escolas católicas, que respondiam por parcela significativa do ensino privado oferecido no país”. Os autores ainda revelam:

A polarização do debate entre ensino público, estatizado e leigo *versus* ensino privado, confessional e elitista tornou extremamente difícil examinar com outros olhos as eventuais dificuldades e virtudes de cada uma das alternativas, e terminou fazendo com que a questão educacional, que até o final da década de 1950 se colocava no centro das discussões políticas do país, terminasse se transformando em pouco mais do que um conflito de interesses entre tecnocratas, administradores, donos de escola, professores e estudantes, cada qual agindo dentro de sua ótica e interesses particulares, e sem a preocupação mais ampla quanto ao papel que a educação deveria desempenhar em uma sociedade mais justa, democrática e equitativa. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 281).

Algumas efetivações das novas diretrizes educacionais reverberaram no ensino secundário, tanto público quanto particular, pois instituíram autonomia e diversificação para o currículo da educação média assegurando maior liberdade de ensino, de acordo com Souza (2008, p. 231), que também declara:

[...] atendeu às reivindicações dos que há muito clamavam pela descentralização e flexibilidade na educação, conferindo aos Estados competência para a organização de seus sistemas de ensino. Desse modo, pela primeira vez, a União abria mão do forte controle que exercera sobre o ensino secundário desde o Império.

Sendo assim, o presente trabalho tem como intuito principal compreender a circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro, entre os anos de 1956 a 1961, em três periódicos científicos: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), publicação do INEP; Educação e Ciências Sociais, boletim do CBPE; e revista Escola Secundária, criada pela CADES. Para tanto, elencou-se como objetivos específicos: realizar uma leitura das ideias que circulavam sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro; diagnosticar e identificar as propostas de renovação pedagógica para esse nível de ensino, a partir da circulação de ideias que os editores divulgavam; cotejar as diferentes experiências estrangeiras publicadas nos artigos dos periódicos buscando aproximações e diferenças com o ensino secundário brasileiro.

A RBEP surgiu em 1944, por iniciativa do então ministro da educação, Gustavo Capanema, no final do Estado Novo, como meio de divulgar as informações educacionais produzidas pelo INEP, sendo até hoje editada e pela mesma Instituição. Com a proposta de auxiliar na formação de uma “mentalidade” pública educacional mais esclarecida, crítica e transformadora, a revista nasce para colaborar com professores e para expor e debater as ideias de renovação pedagógica que circulavam no país. O INEP nasceu em 1937, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, com a função de “centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde” (BRASIL,

1938), e se configurou como fonte de investigação e de assistência técnica. Assim, a RBEP se caracterizou como um meio de disseminar as investigações educativas desenvolvidas pelo INEP, o pensamento pedagógico internacional e os estudos sobre a organização do ensino nos Estados brasileiros.

O boletim do CBPE, Educação e Ciências Sociais, resultou do entendimento dos coordenadores e pesquisadores do centro nacional que acreditavam na divulgação periódica das atividades das pesquisas para “esclarecer os fatos educacionais em suas múltiplas relações com outros fatos sociais, econômicos, culturais e políticos.” (APRESENTAÇÃO, 1956, p. 3). O objetivo era divulgar os resultados das pesquisas em desenvolvimento pelo CBPE na área das ciências sociais e da educação. O primeiro número foi publicado logo após a instituição dos Centros de Pesquisas, em março de 1956, e apresentou “as razões históricas e técnicas e os problemas que levaram à instituição do C.B.P.E, como principal setor do I.N.E.P., além de expor seu plano de ação e relatar as atividades já iniciadas.” (APRESENTAÇÃO, 1956, p. 3).

A revista Escola Secundária, iniciada em junho de 1957, pela CADES, surgiu para “prestar informações, esclarecimentos, sugestões e assistência técnica” aos professores secundários, divulgando, dessa maneira, as atividades e o conhecimento técnico da DESE, da CADES e do MEC. (A REDAÇÃO..., 1957, p. 8). Visava igualmente auxiliar como um meio de trocar entre os docentes brasileiros “ideias, sugestões e experiências, favorecendo a formação de uma nova mentalidade, mais progressista, mais propícia à observação objetiva, à experimentação renovadora e à revisão crítica dos postulados, finalidades, currículos e métodos”, com o qual se apoiava o magistério do período. (A REDAÇÃO..., 1957, p. 8). Esta revista se dedicava, também, a certificar e a qualificar os professores sem habilitação para lecionar na

educação secundária, principalmente, os professores do interior do país.

O período de análise se justifica pelo fato de o CBEP e seus polos regionais se estabelecerem em 1956 e, conseqüentemente, o início da publicação do seu boletim; e a data-limite quando a LDBEN nº 4.024/1961 foi sancionada. Essa LDBEN aproximou os ensinos primário e secundário e equiparou esse último com os cursos técnico-profissionalizantes e o normal, criando então, o ensino médio. A elaboração da primeira LDBEN provocou discussões e tensões intensas acerca das propostas de renovação pedagógica ao ensino secundário, defendidas pelos intelectuais escolanovistas e que reverberaram em diversos fóruns nos periódicos educacionais brasileiros. Os polêmicos debates problematizaram, sobretudo: as finalidades do Ensino Secundário; a formação adequada com as necessidades dos alunos provenientes das camadas mais populares; a articulação entre o primário e o secundário; a equivalência dos cursos de nível médio; e a flexibilização do currículo. Com a oficialização da LDBEN, algumas dessas discussões foram suspensas e os primeiros passos para a efetiva renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro foram impulsionados.

Com relação a outros trabalhos, na área, sobre este tema, foi possível encontrar acerca do ensino secundário brasileiro, a investigação de Carlos Eduardo Pereira (2008), em que ele investiga o professor secundário na revista Pesquisa e Planejamento, no período de 1958 a 1975, periódico publicado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP). Nessa pesquisa, o autor analisa a representação do professor secundário nos artigos divulgados pela revista, com o objetivo de compreender as concepções sobre o magistério secundário. Outro estudo envolvendo o ensino secundário é o de Katya Mitsuko Zuquim Braghini (2005), sendo o seu foco a qualidade do ensino nessa etapa da educação, nos anos de

1950, a partir da verificação das ideias dos colaboradores da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Com a intenção de destacar a organização e o funcionamento da escola secundária, a autora buscou perceber qual o modelo ideal de escola secundária desejada no período estudado.

Já as investigações que envolvem o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os seus centros regionais foram constatadas um número maior. Márcia dos Santos Ferreira (2001; 2006) pesquisou, inicialmente, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP), no período de 1956 a 1961, e prosseguiu seus estudos examinando tanto os outros centros regionais quanto o CBPE, entre as décadas de 1950 e 1970. A primeira pesquisa, que resultou em sua dissertação de mestrado, teve como finalidade elaborar um panorama das atividades realizadas pelo CRPE/SP; e posteriormente, na tese de doutoramento, o objetivo foi apresentar as mudanças realizadas pelas ações dos projetos de pesquisas, desenvolvidos em cada centro nacional e regional de pesquisa, estabelecendo relações entre as mudanças e os propósitos que orientaram a efetivação desses projetos.

Rosario Silvana Genta Lugli (2002), em sua tese de doutoramento, estudou os projetos de reforma educacional no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, a partir dos discursos dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, integrantes da estrutura estatal e que, segundo a autora, eram responsáveis pela produção do “conhecimento que fundamentaria as novas políticas educacionais”. Lugli (2002) também explorou na pesquisa, os discursos dos professores primários com relação às reformas educacionais e vinculados às associações representativas dos Estados que sediaram os centros regionais, buscando comparar com o discurso dito “oficial” dos centros de pesquisas, além de compreender os mecanismos e processos de concepção das reformas, baseada em dois lugares distintos do campo educacional, correspondentes da conjuntura de construção teórica e das práticas educacionais.

Outro trabalho que contemplou os centros de pesquisas foi o de Maria do Carmo Xavier (2007), de modo que o seu propósito era analisar a experiência científica do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPE/MG), entre 1956 e 1966, e o sentido produzido nos sujeitos envolvidos com a organização desse centro. Compõe-se ainda deste mapeamento, o estudo de Libânia Nacif Xavier (1999), que aprecia a dinâmica institucional do CBPE na virada das décadas de 1950/1960 com ênfase nas relações particulares entre educação, projeto nacional e legitimidade científica; e, por fim, a pesquisa de Fernando César Ferreira Gouvêa (2008), que investigou o papel da RBEP, do periódico Educação e Ciências Sociais e do Boletim Mensal do CBPE como instrumentos de legitimação institucional, nos anos de 1952 a 1964.

Para que se possa compreender melhor esta pesquisa, inserida no âmbito da História da Educação, pretende-se analisar a circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro, em três periódicos educacionais científicos, para entender os significados socioculturais produzidos historicamente em uma dada realidade educativa. Para tanto, o estudo se ampara em Pierre Bourdieu (2003, p. 206) que pensa o espaço social dividido em campos, como um “microcosmo social”, com disputas permanentes entre indivíduos ou instituições pelo poder e pela dominação de um mesmo bem cultural produzido no seu interior. Constituído por regras, o campo está em constante jogo de transformações, por meio de inúmeras estratégias, se reestruturando para legitimar e hierarquizar o bem produzido na busca do controle e da distinção entre os detentores da posição de dominante e os pretendentes a dominação. Dallabrida (2011, p. 147) explica que “para esse sociólogo francês pensar em termos de campo é pensar relacionalmente, que significa identificar os agentes nos diferentes setores da realidade social de forma interdependente, como num jogo de xadrez, e em perspectiva histórica”.

Pode-se visualizar, assim, no campo educacional brasileiro dos anos de 1950/1960, uma intensa mobilização de intelectuais, católicos e escolanovistas, em torno à organização da educação nacional. De um lado, em uma posição histórica de dominação, tinha-se a Igreja Católica com o foco no “privatismo” da educação. Por meio da Associação de Educação Católica (AEC) congregavam-se, institucionalmente, os educadores católicos que lutavam contra a ameaça do “monopólio estatal do ensino”. Do outro lado, ampliando e aprofundando as realizações da renovação pedagógica, os órgãos de pesquisa, formação e cientificação educacional: o INEP, o CBPE e a CADES; que apoiavam a implantação e consolidação da escola pública, gratuita, laica e universal. Nesse embate, as manifestações eram acirradas e tinham como estratégia o uso dos veículos de comunicação, entre eles, os periódicos educacionais. No cenário de discussões em torno da aprovação da primeira LDBEN, o grupo da AEC propagava os seus interesses por meio da revista Servir (AVELAR, 1978, p. 73), além da revista Vozes, que Saviani (2011, p. 292) indica ser também órgão da Igreja e com “posição privatista, tendo publicado, entre janeiro de 1957 e fevereiro de 1962, em torno de 84 matérias relacionadas às diretrizes e bases da educação”. No grupo dos renovadores, há em cada um dos três órgãos uma revista científica, estudadas nesta pesquisa, que apresentavam igualmente a intenção de legitimar os seus interesses acerca da escola pública.

Essa perspectiva permite compreender que a circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário colocadas em movimento pelos editores das revistas aqui analisadas são dotadas de estratégias, sendo identificadas de acordo com as posições e disposições de cada um, nesse subcampo. As ideias, assim, alcançam amplamente esse espaço social, porém, a circulação não significa uma “mera transposição” das ideias à realidade, demanda um uso “com alguma criatividade, pelos educadores que circulam, física e

simbolicamente, pelo mundo pedagógico que vai entretecendo uma rede de relações [...]", e ao ecoarem, as ideias passam a ser ressignificadas. (CARVALHO; PINTASSILGO, 2011, p. 10).

Assim, esta pesquisa também se apoia no aparato teórico do historiador francês Roger Chartier (1988; 1992), que pela sua reflexão teórica inovadora, concedeu novas possibilidades para os estudos em história cultural e impulsionou ressignificações nas maneiras de ler e fazer a história, a partir das suas pesquisas a respeito da história do livro e das práticas de leitura. Esse autor movimenta nas suas produções as noções de produção, circulação e apropriação, despertando nos pesquisadores a atenção também para as possibilidades de investigação sobre "a dimensão material das publicações pesquisadas, assim como para sua circulação e apropriação, aspecto que assinala a importante questão dos múltiplos destinos e usos observados em relação a uma mesma publicação". (MAGALDI; XAVIER, 2008, p. 10).

A circulação de ideias pode ser compreendida, desta forma, como um movimento de expansão multifacetado via objetos culturais, no caso em tela, os periódicos educacionais científicos. Tal movimento se dá em um espaço definido, ou seja, em um campo específico. O processo de circulação de ideias embora intencione a disseminação de uma representação, sugere também, um uso distinto. Ou seja, as ideias repercutem no campo e ganham novos sentidos. Nesta direção, a circulação de ideias movimenta e tece uma rede de relações e sentidos múltiplos que produz e legitima uma configuração no espaço social. O resultado dessa configuração interpenetrada de ideias envolve diversos atores sociais, que produzem, se apropriam e fazem circular as ideias, concorrendo entre si e delimitando o campo. (CARVALHO, 2009).

Circulação, neste sentido, abrange as representações do mundo social definidas pelos interesses de um grupo, fazendo-se necessário relacionar as ideias em movimento, de acordo

com a posição de quem a produz no campo. Chartier (1988; 1992) indica que as representações do mundo social, assim construídas, são definidas pelos interesses de um grupo que as forjam, sendo necessário relacionar os discursos, de acordo com a posição de quem o profere. Para esse autor, as percepções do social não são discursos neutros, produzem estratégias e práticas sociais, escolares e políticas que colocam as representações no campo das concorrências e competições em busca de poder e dominação.

Sendo assim, o debate em torno do processo de cientificização do campo educacional brasileiro impulsionado nas décadas de 1930 e 1940, ganhou maior visibilidade com as ações do INEP, do CBPE e da CADES. No eco desse processo, a circulação transnacional de ideias sobre o ensino secundário, configuradas por estes órgãos em parceria com a UNESCO, por meio dos periódicos educacionais científicos, possivelmente, teve como fito legitimar o subcampo do ensino secundário brasileiro no final dos anos de 1950 e começo da década de 1960. Desse modo, esse estudo vai ao encontro dessas discussões, entendendo que os periódicos educacionais são “portadores e produtores de significações” (BASTOS, 2002, p. 151) e que ao longo do seu discurso, os periódicos educacionais produzem e divulgam ideias que privilegiam e legitimam algumas em detrimento de outras, homogeneizando, modelando e disciplinando o leitor.

Os estudos que analisam os periódicos educacionais e colocam em cena a perspectiva dos agentes educacionais, a partir das representações, permitem conhecer a história da educação e a produzirem outra visibilidade às “representações cristalizadas”, problematizando e historicizando o estabelecido. Nesta direção, de acordo com Carvalho (2003, p. 261) “apesar da diversidade de objetivos e de referenciais teóricos que marcam esses estudos, em todos eles predominam a ênfase nos suportes materiais da produção, circulação e apropriação dos discursos e seus usos pedagógicos”. A autora indica, ainda, que

a produção e a circulação desses objetos culturais são “estratégias editoriais em estrita correspondência com os usos que modelarmente lhes são prescritos” e que “deixam ler as marcas de usos prescritos e de destinatários visados”, além de normatizarem as “práticas escolares”, constituindo-se como “objetos de intervenção” (CARVALHO, 2003, p. 272-273).

Do mesmo modo, Catani (1996, p. 117) também chama a atenção para as possibilidades dos estudos que envolvem esses objetos culturais e a contribuição relevante para a produção e disseminação de conhecimentos educacionais, uma vez que são um *locus* privilegiado de divulgação teórica e de práticas educativas, bem como da circulação de ideias e modelos educativos:

De fato, as revistas especializadas em educação, no Brasil e em outros países, de modo geral, constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional. Por outro lado, acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida dessas revistas permite conhecer as lutas por legitimidade, que se travam no campo educacional. É possível analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam a instaurar as práticas exemplares. (CATANI, 1996, p. 117).

As revistas especializadas em educação permitem, ao mesmo tempo, produzir e circular ideias, tornando-as lugar de convergências e disputas de diferentes interesses, legitimando

os saberes, as práticas e os atores educacionais, assim como “circular e estruturar” essas ideias em construção. Ao adotar as revistas educacionais como fonte e objeto de estudo da “circulação e estruturação do conhecimento educacional”, Carvalho (2009, p. 190) esclarece que a abordagem deve-se conduzir por “múltiplas facetas”:

[...] como infraestrutura material da produção e da circulação do conhecimento, como espaço social e cultural da recepção e da difusão, da interpretação e da negociação desse conhecimento; e, conseqüentemente, como produto de uma rede comunicacional. [...] Ora, sendo as revistas palco, meio e produto da circulação e da estruturação do conhecimento educacional, elas são fonte privilegiada para a análise dos fenômenos da construção da internacionalidade educativa e da internacionalização da educação e das suas tensões. (CARVALHO, 2009, p. 190).

Esse autor aponta, ainda, que as revistas educacionais “devem ser percebidas enquanto realidades sócio-organizacionais e comunicacionais”, pois contam com “os recursos materiais (econômicos, tecnológicos) e os fenômenos de autoridade, de influência, de prestígio que marcam as relações entre os que se envolvem na produção de periódicos” (CARVALHO, 2009, p. 191). Além disso, ele diz que se faz presente as atribuições de sentido que os autores dão ao mundo. Essas percepções possibilitam trabalhar com as revistas em três perspectivas:

(i) O estudo dos perfis sócio-biográficos dos editores, dos autores e dos colaboradores (e sua estabilidade ou mudança ao longo do ‘ciclo de vida’ das publicações); (ii) o estudo do tipo de contribuição que esses (posicionalmente) diferentes ‘autores’ dão às revistas, tendo em

conta a dimensão, o tema, a tipologia dos seus artigos; (iii) o estudo das organizações que são usadas como fontes de notícias ou de artigos, de modo a captar as dependências e as escolhas do projeto editorial, dando particular atenção à localização nacional ou internacional dessas fontes e aos mecanismos da sua circulação. (CARVALHO, 2009, p. 191).

Sendo assim, a perspectiva adotada neste estudo vai ao encontro dessas discussões ao se utilizar de três periódicos educacionais científicos, para compreender a circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário, a partir dos artigos produzidos e divulgados entre meados da década de 1950 até a aprovação da LDBEN, em 1961. Os três periódicos apresentavam como desiderato comum à divulgação de pesquisas científicas educacionais para formar uma nova mentalidade, mais problematizadora e crítica em relação, principalmente, às legislações vigentes no período investigado. Busca-se, portanto, promover a “descristalização” das representações configuradas no campo educacional e disseminadas nos periódicos.

A partir disso, o *corpus* empírico do presente trabalho é formado pelos artigos publicados nos periódicos educacionais: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, disponíveis na página eletrônica do INEP; Educação e Ciências Sociais, boletim do CBPE; e Escola Secundária; estes dois últimos periódicos possuem exemplares arquivados na biblioteca da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e todos os documentos de interesse para este trabalho foram digitalizados por meio de fotografias; além de livros sobre o ensino secundário brasileiro. A leitura do *corpus* é feita aqui considerando que todo “o documento é monumento” (LE GOFF, 2003, p. 538), pois é necessário desestruturar o documento para evidenciar quais as circunstâncias de produção na sociedade, no tempo, na história dos documentos-

monumentos, rompendo com a sua interpretação duradoura. Realizar a desmontagem do documento-monumento é compartilhar da ideia que o documento é construído a partir das relações de forças e, portanto, é um instrumento de poder.

A análise dos periódicos educacionais científicos em questão permite, desta maneira, perceber a sua representação como um espaço de circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário para a formação de outra configuração da educação nacional, por meio também de experiências estrangeiras, transformando-as em “consumo e utilização” nas práticas dos educadores. Portanto, esses impressos já nasceram como “monumentos”, uma vez que eram veículos oficiais, vinculados ao MEC, com grande circulação no campo educacional e reconhecidos pela comunidade acadêmica e científica do país. Com tal característica, a leitura da circulação de ideias do processo de renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro, a partir de autores brasileiros e de outros países que publicaram nos três periódicos, expressa como foram realizadas as ressignificações desse processo; quais as ideias sobre o ensino secundário que estavam em voga; e quais as experiências estrangeiras divulgadas nos artigos que apresentavam aproximações e diferenças com o ensino secundário brasileiro.

Nesta direção, o trabalho está estruturado com quatro capítulos. O primeiro capítulo, a Introdução, esclarece o itinerário da pesquisa. O segundo capítulo, examina os artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicação do INEP, com o intuito de compreender a circulação de ideias sobre a renovação pedagógica que foi exposta e debatida por autores nacionais e estrangeiros, apresentando o diagnóstico e as propostas ao ensino secundário brasileiro, bem como as experiências estrangeiras que apresentaram aproximações e diferenças com o ensino secundário brasileiro. Destinada a divulgar as atividades do INEP, buscava auxiliar na formação de outra configuração da

educação nacional, mais especializada, colaborando com educadores e com as políticas para a educação.

O terceiro capítulo analisa os textos divulgados no boletim do CBPE, Educação e Ciências Sociais, com o objetivo de explorar a circulação de ideias acerca da renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro, evidenciando o diagnóstico e as propostas dos autores, além das experiências estrangeiras que tiveram destaque neste periódico educacional. Ocupada em divulgar os resultados dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelo CBPE e suas ações técnicas na área das ciências sociais e da educação, direcionava o perfil editorial para aspectos mais especializados dos processos pedagógicos.

Por fim, o quarto capítulo trata dos artigos da revista Escola Secundária, publicação da CADES/DESE/MEC, buscando, igualmente aos demais, abranger a circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro, que estavam sendo divulgadas por autores brasileiros e as experiências estrangeiras publicadas. Preocupada com o papel do ensino secundário na sociedade que passava por transformações socioeconômicas, essa revista promovia discussões que colaborassem com a qualificação e habilitação dos professores secundaristas.

2 “REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS” E A BUSCA PELA FORMAÇÃO EDUCACIONAL PÚBLICA E DEMOCRÁTICA

A nossa escola secundária tem de ser a escola de nosso tempo e atender aos objetivos da população que a está procurando. A sua evolução é a meu ver uma coisa inevitável, está acima da vontade dos governos e acima das vontades nossas, individuais, [...] a escola secundária vai-se fazer uma escola média vária, diversificada, múltipla, heterogênea. (TEIXEIRA, 1954, p. 19).

Criada em 1944, como meio de divulgar as informações educacionais produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) até hoje é editada pela mesma Instituição. A revista surgiu por iniciativa do então ministro da educação, Gustavo Capanema, no final do período caracterizado como Estado Novo no país. Na página de abertura do primeiro número, Capanema (1944, p. 3) afirma que a revista “apresenta-se como órgão oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação” e que tem como objetivo reunir e divulgar “não apenas os problemas gerais da pedagogia, mas, sobretudo, os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional de nosso país”.

O primeiro editorial⁴ da RBEP traz a informação que ela é produzida pelo INEP, porém “não se destina a apresentar apenas o movimento desse órgão técnico: deverá desenvolver

⁴ Rothen (2004) informa que “Ruy Lourenço, filho de Lourenço Filho, em carta a Raquel Gandini afirma que os Editoriais dos n° 1 a 19 (jan/46) foram redigidos por Lourenço Filho”.

mais amplo programa, aberto como se vê, à colaboração dos especialistas de todo o país.” (EDITORIAL, 1944, p. 6). Com a proposta de auxiliar na formação de uma “mentalidade” pública educacional mais esclarecida, crítica e transformadora, a revista nasce para colaborar com professores e para expor e debater as ideias educacionais que estavam circulando no país. Logo, temáticas significativas e polêmicas preencheram as páginas dessa primordial fonte de pesquisa para a história da educação brasileira. Com tal característica, os textos publicados na RBEP eram:

[...] resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério, dados estatísticos, os textos de lei e as decisões administrativas de maior relevância. Não faltarão, também, sucintos estudos de aplicação, de modo a difundir normas de orientação pedagógica que a prática tenha estabelecido como proveitosas, e os princípios da moderna didática sancionem como legítimas. Apresentar-se-ão ainda notas bibliográficas, informes sobre a vida educacional nos Estados e no estrangeiro, e a transcrição de artigos da imprensa, quando dedicados aos assuntos pedagógicos do momento. (EDITORIAL, 1944, p. 5-6).

Assim, Vidal e Camargo (1992) indicam que os primeiros anos de circulação da revista trouxeram, nas suas publicações, as intenções dos diretores do INEP e o grupo a eles ligados em parceria com o MEC, além de manifestarem os seus pensamentos sobre o tema da educação. Instituído pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, lei que sancionou a nova organização do Ministério da Educação e Saúde, o INEP nasceu com a finalidade de “realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos”. Inicialmente, foi intitulado como Instituto Nacional de Pedagogia e, posteriormente, pelo Decreto-Lei nº 580, de 30 de

julho de 1938, que dispôs sobre a sua organização, passou a chamar-se de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos⁵. Assumindo a função de “centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde”, sua competência foi decretada como:

Art. 2º Compete ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos:

- a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;
- b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro;
- c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;
- d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;
- e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;
- f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas. (BRASIL, 1938).

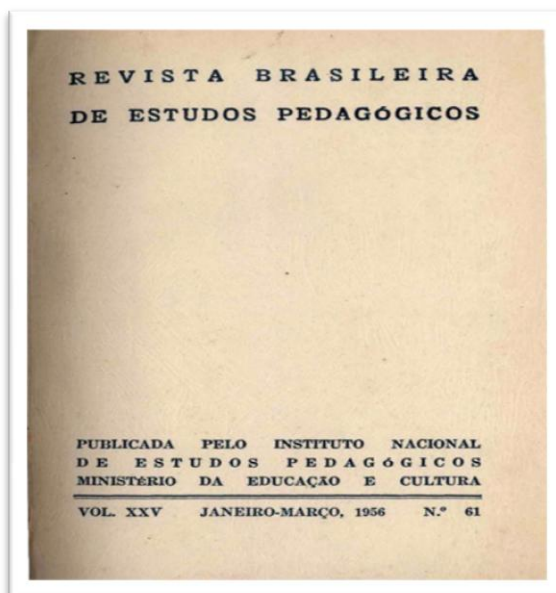
Configurou-se, dessa maneira, como “fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio

⁵ Rothen (2004) menciona que o INEP passou por outras transformações na sua denominação durante o seu percurso histórico: Instituto Nacional de Pedagogia (1937); Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1972); e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2003).

geral e assistência técnica.” (LOURENÇO FILHO, 2005, p. 181). Desse modo, Lourenço Filho (2005) afirma que após dispor “de material organizado e pessoal mais treinado”, foi possível para o INEP lançar, em 1944, depois de sete anos da sua instituição, “o seu órgão de divulgação periódica, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”. Conforme esse autor ainda, “é muito difícil que hoje se encontre um estudo sobre educação no Brasil, de maior tomo, que não faça referência à documentação ou a trabalhos insertos nessa revista”. (LOURENÇO FILHO, 2005, p. 184).

Com periodicidade inicialmente mensal, a RBEP manteve-se pontual por dois anos e depois se tornou trimestral, passando logo a ser quadrimestral, periodicidade que permanece até os dias atuais. Empregada pelo INEP como meio de “exercer a liderança para uma reformulação moral e intelectual da sociedade” (ROTHEN, 2004, p. 111), a RBEP, geralmente, tem nos estudos de sua história, alguns marcos como meio de definição. Brito (apud ROTHEN, 2004) anuncia que no primeiro período, de 1944 a 1951, o INEP foi conduzido por Lourenço Filho e Murilo Braga e o destaque das publicações da RBEP estavam nas questões pedagógicas da administração e psicologia escolar. O período seguinte, 1952 a 1964, com a direção do INEP a cargo de Anísio Teixeira, o autor em questão informa que a RBEP se tornou espaço de debate acerca da democratização do ensino. Por fim, os anos posteriores a 1964, os diretores do INEP não são tão notáveis como os anteriores, e o periódico passa a enfatizar temas relacionados à administração escolar. Ainda é acentuado na mesma pesquisa, que a RBEP iniciou uma nova fase em 1983, tencionando se aproximar da comunidade acadêmica e de suas produções. A seguir, a Figura 1 traz a imagem da capa do primeiro número integrante do recorte temporal desta pesquisa. A capa permaneceu com o mesmo *layout*, a mesma cor, de tonalidade sóbria, e sem imagens em todas as edições pesquisadas.

Figura 1 – Capa da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, volume XXV, nº 61, ano 1956



Fonte: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp>

Gandini (1990) identifica, em sua tese de doutoramento, que as publicações na RBEP eram, na sua maioria, compostas pelos atos administrativos do governo, pois havia uma seção, “Atos Oficiais”, destinada à divulgação de todas as leis, decretos, portarias, circulares, estabelecidas para a educação no país. A leitura dessa seção foi considerada nesta pesquisa dispensável, pois é possível e mais relevante em outros estudos a dedicação apenas para a análise desses documentos. Nesse sentido, as seções da RBEP no período em análise estão organizadas da seguinte maneira:

- 1) Editorial – a publicação do primeiro Editorial, nas edições pesquisadas, ocorreu somente a partir do volume 34, número 80, do ano de 1960;

- 2) Ideias e Debates – renomeada para "Estudos e Debates" na edição do volume 33, número 77, ano de 1960, traz artigos e discursos de intelectuais da educação de destaque e de autores estrangeiros;
- 3) Documentação – apresenta relatórios, conferências, projetos de lei, dados estatísticos e as ações desenvolvidas pelo INEP. Ainda nesta seção, no volume 33, número 78, ano de 1960, iniciou a publicação da subseção “Notas para a História da Educação”, com destaque aos fatos mais debatidos na história da educação brasileira à época;
- 4) Vida Educacional – anuncia as informações educacionais do país e do estrangeiro por meio de uma espécie de boletim do INEP. No volume 33, número 78, de 1960, passou a integrar a seção “Documentação”, com as nomeações “Informação do País” e “Informação do Estrangeiro”;
- 5) Revistas e Jornais – reservada a reproduzir os artigos publicados em diversas revistas e jornais. Foi incorporada à seção “Documentação”, no volume 33, número 78, de 1960, e incluído o item "Livros", com a publicação de resenha das obras com destaque no período; e
- 6) Atos Oficiais – destinada a transcrever todos os atos administrativos à educação brasileira. Foi agregada à seção “Documentação” no volume 33, número 78, de 1960.

Com tal organização, a RBEP se caracterizou como um meio de disseminar as investigações educativas desenvolvidas pelo INEP, o pensamento pedagógico nacional e internacional e os estudos sobre a organização do ensino nos Estados brasileiros realizados pelos intelectuais da educação, que intencionavam legitimar outra configuração à educação nacional que fosse distinta do modelo tradicional, além de

formar um campo pedagógico especializado. Com média de dezoito artigos publicados em cada edição, de 1956 a 1961, sobre o ensino secundário foi possível encontrar onze artigos (ver Quadro 1), sendo que os textos que tratavam especificamente das disciplinas curriculares do ensino secundário, bem como os Atos Administrativos, não foram estudados por não ser o objetivo pesquisar as especificidades das disciplinas ou os Atos Administrativos propriamente. Portanto, o foco da seleção de artigos envolveu: a circulação de ideias sobre a renovação pedagógica no ensino secundário; o diagnóstico e as propostas dos autores; e as experiências estrangeiras de ensino secundário, divulgadas na revista.

Quadro 1– Artigos sobre o ensino secundário na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1956-1961)

Edição	Autor	Título	Páginas
V. 25, n. 61 Jan. / Mar. 1956	-	-	-
V. 25, n. 62 Abr. / Jun. 1956	-	-	-
V. 26, n. 63 Jul. / Set. 1956	-	-	-
V. 26, n. 64 Out. / Dez. 1956	-	-	-
V. 27, n. 65 Jan. / Mar. 1957	-	-	-
V. 27, n. 66 Abr. / Jun. 1957	Alberto Rovai	O ensino secundário no Brasil está longe de desempenhar a sua verdadeira missão	224-228

Continua...

Continuação...

Quadro 1– Artigos sobre o ensino secundário na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1956-1961)

Edição	Autor	Título	Páginas
V. 28, n. 67 Jul. / Set. 1957	-	-	-
V. 28, n. 68 Out. / Dez. 1957	-	-	-
V. 29, n. 69 Jan. / Mar. 1958	Gildásio Amado	Tendências da educação secundária	155-162
V. 29, n. 70 Abr. / Jun. 1958	Alberto Rovai	Em nossa escola secundária, a escola, e não o aluno, é o centro da educação	132-136
V. 30, n. 71 Jul. / Set. 1958	-	-	-
V. 30, n. 72 Out. / Dez. 1958	-	-	-
V. 31, n. 73 Jan. / Mar. 1959	-	-	-
V. 31, n. 74 Abr. / Jun. 1959	-	-	-
V. 32, n. 75 Jul. / Set. 1959	Abgar Renault Cadm Bastos	A escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje A flexibilidade dos currículos da escola secundária americana	3-13 186-189
V. 33, n. 76 Out. / Dez. 1959	João Roberto Moreira	A batalha da educação se trava no ensino médio	264-266

Continua...

Continuação...

Quadro 1– Artigos sobre o ensino secundário na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1956-1961)

Edição	Autor	Título	Páginas
V. 33, n. 77 Jan Mar. 1960	-	-	-
V. 33, n. 78 Abr. / Jun. 1960	Jayme Abreu	Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro	3-18
	Roger Gal	O ensino secundário e o mundo moderno	19-27
V. 34, n. 79 Jul. / Set. 1960	-	-	-
V. 34, n. 80 Out. / Dez. 1960	Oswaldo Domiense de Freitas	A reforma do ensino secundário na França	187-192
V. 35, n. 81 Jan. / Mar. 1961	Jayme Abreu	Ensino médio em geral e ensino secundário	7-24
V. 35, n. 82 Abr. / Jun. 1961	-	-	-
V. 36, n. 83 Jul. / Set. 1961	Jayme Abreu	Escola média no século XX: um fato novo em busca de caminhos	5-26
V. 36, n. 84 Out. / Dez. 1961	-	-	-
TOTAL	8	11	-

Fonte: Elaboração do autor com dados da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1956-1961).

O Quadro 1 permite visualizar os onze artigos que formam o *corpus* documental deste capítulo e que das vinte e quatro edições pesquisadas somente nove delas publicaram artigos sobre o ensino secundário, ou seja, quinze edições não

abordaram o ensino secundário em seus artigos, bem como, o primeiro ano do recorte temporal, 1956, que também não apresentou artigos acerca da temática. Também é possível verificar que os autores Alberto Rovay e Jayme Abreu publicaram mais de um artigo no decorrer do período investigado, o primeiro autor foi contemplado com dois artigos e o segundo com três artigos. Dando seguimento ao capítulo, apresentar-se-á, no item seguinte, o diagnóstico e as propostas dos autores divulgadas em oito textos, e após sobre as experiências estrangeiras que circularam no período e publicadas em três artigos.

2.1 A “MÁ” TRADIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO E AS REIVINDICAÇÕES DA VIDA MODERNA

Como já visto anteriormente, o ensino secundário brasileiro, desde 1942, era organizado com base na Lei Orgânica do Ensino Secundário (LOES), decreto-lei promulgado na gestão de Gustavo Capanema, que caracterizava o currículo do ensino secundário como enciclopédico e de valorização da cultura geral e humanística. A LOES definia, de forma autoritária e nacionalizada, um tipo de ensino para a formação de uma pequena classe econômica privilegiada que, consecutivamente, iria se tornar as elites condutoras do país. Além disso, o ensino secundário era caracterizado apenas como uma via de acesso ao ensino superior e oferecido quase que exclusivamente pela iniciativa privada.

Outra situação de importância que caracterizava o ensino secundário era a expansão desse nível de ensino, após o período do Estado Novo no Brasil, com a crescente demanda pelas classes médias e populares e o alargamento do número de escolas públicas. Essa situação levou a diversas críticas pelos intelectuais da educação à época, pois houve aumento desordenado das matrículas, colocando em risco a imagem

consolidada de qualidade no ensino, conquistada, principalmente, nos ginásios e nos colégios públicos durante as reformas educacionais dos anos de 1930/1940.

Nesse sentido, o professor paulista Alberto Rovai, técnico em educação do Departamento de Educação do MEC, publicou os artigos “O ensino secundário no Brasil está longe de desempenhar a sua verdadeira missão” (ROVAI, 1957) e “Em nossa escola secundária, a escola, e não o aluno, é o centro da educação” (ROVAI, 1958), em que ele diz que havia, na escola secundária, uma grande distância da vida real dos alunos, não permitindo o cumprimento do seu papel de um ensino “formativo e humanístico, visando ao desenvolvimento harmônico da personalidade, nos seus aspectos intelectuais, moral e físico”. (ROVAI, 1958, p. 132). O autor ainda critica que o ensino, nessa etapa, deveria se adaptar ao aluno, levando em conta as aptidões, as possibilidades e as limitações de cada discente.

Rovai (1957) destaca também, que a escola secundária brasileira está distante dos alunos pela falta de conhecimento dos professores sobre os adolescentes e seus problemas de formação social, sendo a relação limitada aos encontros rápidos e rotineiros em sala de aula. Denominado por esse autor como “matança de inocentes”, outra característica que acentua tal situação é a expansão demasiada dos ginásios e colégios em menos de vinte anos, que popularizou o ensino secundário e o desvinculou de uma classe social específica, o que, no entanto, destituiu o seu nível de excelência no ensino e agravou os problemas de organização (estrutura física, instalação de bibliotecas e laboratórios, seleção de professores).

É identificado pelo autor que a causa dos problemas apontados à época no ensino secundário e a conseqüente falta de cumprimento do seu papel são as discordâncias de critérios utilizados nos exames, pois o subjetivismo do professor é quase que absoluto nas avaliações, caracterizando-os como “antipedagógico” e provedores das “reprovações em massa”.

Para ele, a “situação social” dos alunos é decisiva no resultado do exame e “o professor tem a obrigação de levar em conta essa situação social, em cujo bojo, aliás, encerra-se o objetivo primordial do exame, que não é a avaliação de quantidades, mas sim a de qualidades.” (ROVAI, 1957, p. 226). Até porque o objetivo principal do exame “consiste na avaliação da maturidade do aluno relativamente a determinado estágio cultural, isto é, na apreciação do desenvolvimento harmônico da sua personalidade”. (ROVAI, 1957, p. 226).

Gildásio Amado, professor sergipano e diretor do ensino secundário do MEC, é outro autor que traz no artigo intitulado “Tendências da Educação Secundária” (AMADO, 1958), o crescimento da educação secundária às classes médias e populares e o seu ajuste às diversas competências individuais e às novas exigências que emergiram com a vida moderna. Diz ele também, que “a escola secundária preparatória de uma elite, base dos estudos universitários, deu lugar a uma instituição maior e mais rica destinada a preparar para viver, para agir e para compreender os complexos problemas de uma nova civilização”, no entanto, “frustrou-se, em sua quase totalidade, em consequência da rigidez de estrutura, da uniformidade e da complexidade de seu currículo”, determinado basicamente pela LOES. (AMADO, 1958, p. 156).

Diante dessa posição, Amado (1958, p. 156) aponta também que o crescimento da escola secundária resultou no declínio do nível de ensino nessa etapa e que uma possível solução é a oferta de formas diversificadas, “flexíveis e intercomunicantes”, ao invés da uniformidade rígida e complexa tanto da estrutura quanto do currículo, “aceitáveis para alguns, mas impróprias para a maioria”. Para ele, a escola secundária deve oferecer “a cultura geral, a formação básica sem definidas especializações, uma educação que, atendendo embora às inclinações individuais, não tenha ainda esse caráter de preparo tipicamente especializado.” (AMADO, 1958, p. 157). Pois, de acordo com o autor em questão, o que se tem na

prática é uma escola secundária forçando a diversificação, a adequação aos vários níveis intelectuais dos alunos e as necessidades da vida moderna de maneira desordenada, resultando, dessa forma, na baixa geral do padrão de ensino.

Segundo Amado (1958, p. 158) “a realidade veio assim impor o que a lei não pôde pôr em prática”, sendo que o autor encerra o seu artigo manifestando o que espera das mudanças legislativas para a educação:

A escola secundária brasileira, com uma grande unidade nuclear, asseguradora de sólida formação humana, diversificada para atender às variações individuais e às grandes dileções da cultura, dotada de maior autonomia na organização de seus sistemas e de seus currículos, simplificada em sua composição curricular, mais diretamente articulada com o ensino primário e com o ensino superior; com articulações vivas e estreitas com os outros ramos do ensino médio; com liberdade maior do professorado na elaboração dos programas; com obrigação de ministrar educação moral e cívica; com o desenvolvimento de suas atividades extraclasse; com a possibilidade de criar classes experimentais; com uma flexibilidade de legislação possível através de regulamentos executivos, *uma escola secundária mais viva, mais nova, e mais justa*, para atender a aspirações de maior número de classes sociais, que assegure pela multiplicação de bolsas de estudo, como se vem fazendo nos últimos anos, o maior número de oportunidades possível a quem tenha aptidão e não recursos para frequentá-la, é a que a reforma dependente do Congresso Nacional planeja e que os educadores brasileiros, aqui tão bem representados, querem ver construída e bem aplicada, com o pensamento de que o aperfeiçoamento da educação é o principal

fundamento, o eixo do desenvolvimento do País. (AMADO, 1958, p. 162, grifo do autor).

Igualmente pode-se verificar nas palavras proferidas na aula inaugural do Colégio Pedro II pelo professor mineiro Abgar Renault, membro da Comissão Internacional do *Curriculum* Secundário da UNESCO, e publicada na revista com o título “A escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje”. (RENAULT, 1959). O autor cita que o ensino secundário nutria-se de novas ideias que estavam alterando e isentando a sua “função espúria de ponte ou pinguela para atingir um curso superior qualquer”. (RENAULT, 1959, p. 4). Pois, o ensino de grau médio perdia o seu caráter seletivo com a lei das equivalências que elevou e enfatizou a oferta de diversos tipos de ensino, além da pedagogia que estava se preocupando também com esse nível de ensino e requerendo dos professores uma formação mais técnica e metodológica.

Do mesmo modo que os demais autores, Renault (1959) expressa que conhecer o educando, seus problemas de temperamento e caráter, é o que se tem de mais significativo no processo educacional. No ato de aprender se faz necessário o reconhecimento da importância de considerar tanto o intelectual quanto o emocional do educando para existir, segundo o autor, o alcance da educação completa. Para isso, ele chama a atenção das atividades extracurriculares que, apesar de desprezadas e desconhecidas por muitos, podiam trazer diversos benefícios na vida escolar: “canalizar ímpetos e impulsos próprios da adolescência, avivar o sentido de cooperação e o sentimento da ordem, da disciplina e da lei, melhorar a educação artística, desenvolver o interesse pela escola, treinar para a vida democrática, etc.” (RENAULT, 1959, p. 11).

A partir das considerações de Abgar Renault, é possível perceber, entre outros, que a escola de grau médio deve

permitir também algumas “alegrias gratuitas” aos educandos, além da única conquista nos exames, que traz o sentimento de libertação com relação à escola. O convívio maior entre professores e alunos, da mesma forma, deve ser mais vivo e constante, uma vez que os benefícios dessa relação ao estudante são visíveis no comportamento e no desenvolvimento do cognitivo. Como sugestão, o autor indica o “princípio de integração e solidariedade entre as disciplinas” que, geralmente, são isoladas umas das outras e sofrem de uma “espécie de congelamento”, que as impedem de contribuir efetivamente com as mudanças essenciais do ainda frágil sistema de educação brasileiro.

Outro autor que também contribuiu para problematizar o ensino secundário foi o professor catarinense João Roberto Moreira. Ele publicou na RBEP, o artigo “A batalha da educação se trava no ensino médio” (MOREIRA, 1959), em que discutiu a questão da iniciativa privada e o ensino secundário. Moreira (1959) diz que desde a década dos anos de 1930, principalmente na área urbana das cidades, havia um crescimento da pressão popular pela oportunidade de educação para todo o povo brasileiro. Desse modo, a iniciativa privada vinha se dedicando ao ensino secundário, devido à garantia de matrícula pela classe média que emergia. Sendo que dessa mesma classe média saíam os professores desse nível de ensino que, inicialmente, satisfaziam-se com o salário modesto e o *status* social da profissão docente.

No entanto, Moreira (1959, p. 265) ainda relata que ao fim do Estado Novo, “o desenvolvimento urbano levou os grupos de trabalho a uma consciência mais definida de classe, o professorado secundário se viu na contingência de organizar-se e de aliar, ao idealismo de sua profissão, as exigências do estômago”. Assim, instaurou-se uma contradição: professores pleiteando melhores salários e a classe média emergente reivindicando por escolas secundárias mais acessíveis. Para sair desse impasse, o governo federal criou o Fundo Nacional de

Ensino Médio, que conforme Moreira (1959) não teve outro objetivo além de possibilitar o ensino privado mais barato e melhores condições de salário aos professores.

Porém, ainda tinha a pressão das camadas mais populares requerendo por uma educação para todos, o que sucedeu na expansão da escola pública de nível médio e a progressiva concorrência entre escola pública e gratuita e a escola privada neste nível de ensino. Apontado por Moreira (1959) como a grande batalha do ensino médio no período em estudo, a escola secundária privada defendia a continuidade do ensino secundário limitado à classe social que apresentasse melhores condições econômicas, impedindo a universalização e garantindo uma clientela constante.

[...] a escola secundária, essa que, entre nós, ainda é privilégio de classe, essa não pode e não deve ser barateada, universalizada, tornada acessível a todos, publicizada, porque isso significaria intervir num negócio privado, fazendo dispersar ou desaparecer a clientela de um produto que, para manter-se vendável, tem de ser restringido ao consumo de poucos. (MOREIRA, 1959, p. 265).

Por fim, o autor Jayme Abreu, que foi protagonista dos estudos sobre o ensino secundário à época, publicou três artigos no decorrer do recorte temporal desse estudo, a saber: “Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro” (ABREU, 1960b), fruto das palestras realizadas no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife e no Colégio Estadual da Bahia, durante o ano de 1960; “Ensino médio em geral e ensino secundário” (ABREU, 1961a), relatório apresentado no Encontro Regional de Educadores Brasileiros (6ª Região), em 1961; e “Escola média no século XX: um fato novo em busca de caminhos”. (ABREU, 1961b). Os três textos apresentam em comum que a grande característica educacional do século XX foi a extensão da escolarização brasileira com a

ampliação, diversificação e universalização da escola média, assim como o século XIX foi em relação à escola primária, sendo destaque o crescimento da escola secundária. Do mesmo modo, Abreu (1960b; 1961a; 1961b) considera que emergiu uma série de problemas implícitos a essa opção social, pela extensão da escolaridade de nível médio e declara, ainda, que esse nível de ensino era o problema-chave da educação, não apenas da educação brasileira, mas a problemática universal da educação.

No centro desta expansão, o autor traz os fatores condicionantes socioculturais, inevitáveis ao período, tais como:

[...] ciência, tecnologia, industrialização, urbanização, democracia (com o alargamento da classe média nas sociedades de classes), secularização da cultura, movimentos contemporâneos que têm, na escola de nível médio, instrumento imprescindível seja à composição de seus quadros funcionais como à apreensão de seus esquemas de referência, que a só frequência à escola elementar seria já incapaz de fornecer. (ABREU, 1961b, p. 5).

O autor traz, ainda, que a extensão escolar de nível médio ocasionou, como consequência decisiva, a maior presença do Estado nesta expansão, incumbindo a ele a formulação dos objetivos gerais da educação e a instituição de escolas, mantidas e dirigidas por ele, “sem infundados receios nem indefensáveis preterições quanto ao papel básico dessa escola pública no estado democrático moderno, que não é nenhuma invenção socialista, mas tem caráter puramente republicano-democrático”. (ABREU, 1961a, p. 21). Além disso, a reorganização do sistema educacional pós-primário revelou-se como o problema nevrálgico da educação brasileira e de diversos países, pois:

[...] há nele, assim, todo um problema específico de cultura geral e iniciação ou formação profissional e oportuna dosagem de uma e de outra, de ensejo adequado à oferta de opções, de heterogeneidade de interesses e vocações, de distributividade social da escola mais complexa que em qualquer outro nível de ensino. (ABREU, 1960b, p. 4).

Na perspectiva brasileira, o nível médio e o caso mais específico da escola secundária são caracterizados pelo autor como fenômeno de discrepância entre a instituição historicamente considerada propedêutica e a irreversível opção social que fez ampliar progressivamente a sua clientela pelas camadas populares. Tornando-os, desse modo, inflexíveis e desajustados às novas exigências de uma sociedade que era economicamente e socialmente de natureza agrária e que estava em processo de mudanças para uma sociedade industrial e tecnológica.

[...] não levou em conta que sua clientela é sobretudo a de uma classe média urbana em ascensão social e não mais aquela que representava a fina flor ornamental do patriciado rural brasileiro; não atentou para que a sociedade brasileira é uma sociedade em mudança, por múltiplos fatores determinantes, como sejam: crescimento demográfico, aumento da renda nacional em moeda de poder aquisitivo constante, incremento sensível da população urbano-suburbana, aumento de valor da produção industrial, modificações na estrutura ocupacional, maiores facilidades de comunicação, mudança dos estilos de vida na estrutura familiar, tecnologia, industrialização, ideologia, secularização da cultura, enfim, por toda uma congêrie de fatores que fazem da sociedade brasileira uma sociedade realmente em mudança para uma democracia industrial. (ABREU, 1961a, p. 12).

Como é possível perceber, havia, no período, uma crise na estrutura do ensino secundário, visto como rígido e arcaico, acarretada conjuntamente pela falta de novas práticas pedagógicas que refletissem os interesses e necessidades dos alunos, de acordo com as mudanças que vinham ocorrendo socialmente e culturalmente no país, com uma estrutura social em projeção. Jayme Abreu (1961a) também atribuía à crise estrutural, a centralização pedagógica que o Ministério da Educação exercia, por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário, decretando um só modelo de ensino secundário para todo o país e levando-o a um conservadorismo anacrônico e a insistência do seu papel de preparação das elites condutoras e de caminho para os estudos superiores. Conforme as palavras do autor:

Vista em relação à amplitude de objetivos que lhe caberia realizar, por definição legal e por propósitos coerentes, a nossa escola secundária é, numa caracterização global, instituição restrita em finalidade e pobre em conteúdo, montada em termos de agência ministradora de noções para exame e de preparação para cursos superiores, com uma visão 'intelectualista' concentrada no prestígio dos talentos verbais, sem maior atenção a fundamentais aspectos cívico-sociais de preparação para a cidadania, ou aos de formação de critérios objetivos de apreciação de valores, tampouco volvida efetivamente para um 'desenvolvimento harmonioso da personalidade' que a lei consagra, mas que a sua *práxis* funcional nega categoricamente a possibilidade de alcançar. (ABREU, 1961a, p. 13).

Desse modo, o autor cita ainda, as deficiências que considerava como as mais importantes no funcionamento da escola média brasileira, em especial a secundária. Ele dividiu

em deficiências quantitativas e qualitativas. A primeira, as falhas são essencialmente resultantes do insuficiente número de escolas da rede pública à população escolarizável e da desproporção das matrículas em todo o ensino médio, prevalecendo à procura pela escola secundária. As deficiências qualitativas são decorrentes, de modo especial, da legislação, que sobrecarrega o currículo e o conduz a uma superficialidade, impõe uma uniformidade nacional na organização e regulamentação do ensino, determina uma prematura multiplicidade de cursos com uma tendência acadêmica (formal e livresca) e institui um sistema inadequado de exames com padrões únicos de avaliação e reflexos prejudiciais drasticamente “no exame de admissão às escolas superiores que [...] se propõe a eliminar candidatos em função do malthusianismo educacional do *numerus clausus*”. (ABREU, 1961a, p. 15).

Outra deficiência qualitativa que o autor apontava, desdobra-se da estrutura econômica do país, apresentando deficiência de recursos financeiros que impedem muitos alunos de prosseguir os estudos, remuneração inadequada aos professores que os levam ao acúmulo de trabalho em vários estabelecimentos, formação inadequada de diretores e professores, e instalações de prédios e equipamentos em condições precárias “sem vislumbre de arquitetura funcionalmente pedagógica, com higiene insuficiente, sem bibliotecas, nem bom mobiliário e razoável equipamento didático”. (ABREU, 1961a, p. 17). A má tradição do ensino também foi apontada como uma deficiência qualitativa e manifestada pelo autor como causas: a preocupação excessiva com os resultados do exame, como sendo “a suprema razão de ser da vida da escola”; o ensino livresco e formal, focando na “memorização de regras, fórmulas e noções”; a falta de interesse pela vida da comunidade escolar, pois, ao apresentar um ensino formal, não podia se envolver com a integração social do aluno; e o mercantilismo educacional dos

estabelecimentos particulares de ensino que funcionavam, geralmente, como casas de negócio.

Como última deficiência qualitativa, Abreu (1961a, p. 18) indicava a filosofia educacional desse nível de ensino, que oscilava entre o “regressivismo e o conservadorismo”; baseada no conceito de humanismo fundamentado na “concepção beletrista, lítero-clássica”, longe de alcançar o moderno humanismo científico que englobava e integrava o comportamento humano; e ordenada por uma filosofia antidemocrática que processava a expansão da escola média por meio do “sistema divisionista de escolas multipartidas (secundária, industrial, comercial, agrícola), em vez de ensinar também a expansão de escolas multilaterais, centros integrados ou compreensivos de ensino médio”. Para adequar as deficiências assinaladas, a medida básica a emergir, conforme o autor, era o planejamento educacional que igualmente era considerado problema integrante do nível de ensino em estudo.

Abreu (1961b, p. 21) dizia, ainda, que o planejamento educacional deveria apresentar “metas fixadas a serem atingidas a curto e longo prazo, com a conjugação necessária e articulada de esforços públicos e inclusive privados, com a adoção de critérios racionais no investimento educacional, com a revisão de filosofias educacionais superadas”. Além disso, ele apontava pontos de referências essenciais ao planejamento que conduziria ao crescimento e à qualidade do sistema educacional brasileiro de nível médio e secundário, tais como: conjugação dos recursos públicos (federais, estaduais e municipais) para a manutenção dos sistemas públicos de educação; descentralização da administração escolar; novas modalidades de ofertas no ensino médio; revisão de conceitos superados acerca do currículo baseados unicamente em disciplinas; filosofia educacional afim com o processo de transformação social e cultural emergente; e preparação e formação concomitante de docentes e cientistas para que

fossem difusores e pesquisadores do conhecimento. (ABREU, 1961a).

Com tal situação, percebe-se que o ensino secundário era compreendido pelos autores da RBEP ainda como constituído do modelo tradicional de preparação aos estudos do ensino superior, sem levar em conta as aptidões, as possibilidades, as limitações e o desenvolvimento harmônico dos alunos, além das projeções sociais que estavam ocorrendo no período em estudo. A expansão do ensino secundário às classes médias e populares também foi considerada pelos autores, pois agravou os problemas de organização (estrutura física, instalação de bibliotecas e laboratórios, equipe de professores) e destituiu o nível de excelência conquistado pelo imaginário de uma pequena classe elitizada, tornando-o problema-chave da educação brasileira.

Também foi destaque, nos debates dos autores, o lugar que o ensino secundário deveria ter para os discentes, de preparação para a vida, para o agir e para a compreensão dos complexos problemas que surgiam com a modernização da sociedade. Porém, esse nível de ensino estava se frustrando por causa da rigidez, da uniformidade e da inflexibilidade que a legislação vigente determinava ao currículo e aos programas de ensino, tornando-o superficial e desajustado às novas exigências sociais e permanecendo com um ensino acadêmico, lívresco e restrito a uma pequena parcela favorecida economicamente da população brasileira.

2.2 A “TRADIÇÃO NAPOLEÔNICA” DO ENSINO SECUNDÁRIO FRANCÊS E O CURRÍCULO FLEXÍVEL NORTE-AMERICANO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi umas das instituições estrangeiras que mais contribuiu com ideias renovadoras para o sistema educacional brasileiro e não foi diferente com o ensino

secundário. Para essa instituição, os programas de ensino deveriam ser adaptados ao espaço cultural e também a conjuntura política, econômica e social de cada país, sem deixar de considerar a personalidade de cada aluno e suas habilidades, de acordo com o ambiente social em que vive. (GAL, 1960). Nesse sentido, o autor Roger Gal (1960), do Instituto Pedagógico Nacional da França, traz no texto intitulado “O ensino secundário e o mundo moderno”, que “a adaptação dos programas e das estruturas do ensino secundário a um mundo onde é comum dizer-se que está em evolução acelerada, é um problema urgente que todos os países devem enfrentar, qualquer que seja seu grau de desenvolvimento.” (GAL, 1960, p. 19).

Para ele era certo que os programas de ensino e o próprio sistema educacional apresentassem as características específicas de cada país, difundindo suas tradições históricas e práticas sociais. No entanto, mesmo que a educação dita “perfeita” fosse aquela integrada às necessidades dos alunos para atuarem na sociedade em que vivem, muitos problemas comuns surgiram com o crescimento dos países e a diversidade de situações singulares. No ensino secundário, historicamente concebido como preparatório ao ensino superior e para o exercício de funções superiores, diante das mudanças do mundo moderno passou a ser, cada vez mais, procurado por jovens ambiciosos e a ser o motivador de carreiras advindas do domínio da técnica e da ciência acolhendo, assim, às exigências de formação de outro homem e às reivindicações da sociedade moderna Conforme expressa o autor:

Deste modo, reclamado por fins antigos e novos, sobrecarregado de preocupações e de disciplinas novas, solicitado a atender às necessidades complexas de uma sociedade em plena expansão democrática, invadido por gerações de jovens provenientes de meios

sociais diferentes, ele sucumbe sob a pressão de todas estas solicitações invisíveis.

[...]

Ele deve esclarecer a compreensão das necessidades atuais e futuras da sociedade, em indivíduos qualificados nas diversas profissões e em diversos níveis. Êle deve considerar, tão cientificamente quanto possível, a evolução das necessidades econômicas e a divisão das tarefas na sociedade de amanhã – pois que vivemos num mundo em evolução acelerada. Ele deve mostrar quais são as ciências e as técnicas necessárias à formação do homem moderno para que ele se integre de modo útil na vida ativa e na sociedade adulta. Ele deve considerar as implicações sociais e humanas da especialização. (GAL, 1960, p. 20-21).

Percebe-se, nesse sentido, qual o tipo de homem e mulher que se esperava ser disseminado pela escola secundária daquele tempo, segundo o autor: qualificados para as várias profissões em crescimento e capazes de se adaptarem às transformações sociais constantes, utilizando-se das ciências e das técnicas para integrarem-se à vida ativa e à sociedade adulta, reconhecendo os problemas do seu tempo e apresentando-se aptos a resolvê-los. Além disso, Gal (1960) anuncia, ainda, que cumpria do mesmo modo ao ensino secundário, incentivar os alunos por meio da ciência a disposição de continuar a aprender e a dedicação dos momentos de lazer (cinema, televisão, teatro, esportes, trabalhos manuais) para ampliar e enriquecer os conhecimentos adquiridos.

Partindo da ideia de formação de outro homem na sociedade em constante transformação, o professor brasileiro Oswaldo Domiense de Freitas, após um semestre de estágio no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, na França, como prêmio do concurso que venceu do Dia do

Professor⁶, em 1958, publicou na RBEP o artigo intitulado “A reforma do ensino secundário na França”. (FREITAS, 1960). Nesse artigo, o professor aborda as transformações do sistema de ensino francês em busca de solução aos problemas que surgiram após as duas grandes guerras, especificamente as alterações necessárias na educação secundária em virtude das modificações das condições econômicas, sociais, políticas e culturais na vida dos franceses.

Na França também houve um aumento na procura pelo ensino secundário como consequência das mudanças sociais, que contribuíram com o crescimento das camadas mais populares e o despertar da necessidade de educação na vida moderna. De acordo com Freitas (1960), o ponto central dos problemas do sistema de ensino da França estava nesta democratização do ensino secundário, pois questões específicas eram debatidas constantemente por grupos envolvidos nos movimentos de reforma do ensino na França e que buscavam a “escola única”. Segundo indica o autor em suas palavras:

É a democratização do ensino secundário, isto é, a sua procura por número crescente de alunos provenientes de todas as camadas sociais, a origem de todos os problemas que preocupam aquele tipo de ensino. O aumento das verbas orçamentárias destinadas à educação, o estabelecimento de um amplo programa de construções escolares, a ampliação dos quadros do pessoal docente e administrativo, foram consequências inevitáveis do crescimento da população escolar. Mas outras questões mais delicadas surgiram, como a revisão dos fins da

⁶ Conforme publicado no jornal Correio da Manhã, na edição do dia 25 de junho de 1958. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/hotpage/hotpageBN.aspx?bib=089842_06&pagfis=92923&pesq=livro+did%C3%A1tica+de+hist%C3%B3ria+natural+oswald+domiense+de+freitas&url=http://memoria.bn.br/docreader#> Acesso em: 10 ago. 2013.

educação secundária, dos métodos pedagógicos, da organização e administração escolar e, sobretudo, a orientação da enorme massa de alunos dos quais um número considerável não pode terminar os estudos secundários, tais como são organizados atualmente. (FREITAS, 1960, p. 188).

Esse autor traz, ainda, que o principal rival do movimento francês na busca de novos ideais pedagógicos era a tradição do sistema de ensino que estava fundamentado na reforma napoleônica⁷ e nas instituições educacionais criadas pela Igreja, desde a Idade Média. Na França, o sistema educacional era dividido em várias “ordens de ensino”, desenvolvidas sem vínculos entre si, “ensino primário, secundário, técnico (industrial e comercial), superior, artístico”. (FREITAS, 1960, p. 188). Assim, o autor destaca, em seu texto, a reforma geral do ensino decretada pelo, então, Ministro Berthoin, em janeiro de 1960, enfatizando os seguintes pontos: ampliação da obrigação escolar para mais dois anos, dos 06 aos 16 anos; elaboração de um “sistema racional de orientação”, com bases psicológicas e sociais, para o encaminhamento mais preciso dos alunos, de acordo com suas aptidões e preferências no seguimento dos seus estudos; oferta de cursos mais variados possíveis; articulação entre os cursos com a fácil circulação dos alunos. (FREITAS, 1960). Nas palavras do autor, a reforma representou:

[...] inegavelmente, um esforço para adaptar a estrutura tradicional do ensino francês à evolução demográfica e social do País. Entrosando de maneira racional, o ensino

⁷ Paula (2002, p. 156) aponta que “entre 1806 e 1808, Napoleão implantou um amplo monopólio educacional, procurando unificar politicamente e uniformizar culturalmente a França Republicana”. O modelo napoleônico para a educação, então, era baseado na grande centralização estatal e na organização como a de um serviço público.

secundário e o ensino técnico, deu ao primeiro novos fundamentos, em harmonia com a realidade do mundo contemporâneo e ao segundo sua 'carta de nobreza', considerando-o no mesmo pé de igualdade que os outros tipos de ensino. Partindo de um ensino de base, pouco diferenciado, os alunos serão encaminhados, não por preconceito social ou por acaso, mas de acordo com o nível e a forma de sua inteligência, para uma dentre as múltiplas opções que, oferece o ensino de formação. (FREITAS, 1960, p. 192).

Após o exame da reforma na França, a análise dessa pesquisa se direciona para a publicação do autor, também brasileiro, Cadmo Bastos, intitulada "A flexibilidade dos currículos da escola secundária americana". (BASTOS, 1959). Esse autor diz, em seu texto, que as matérias do currículo ofertadas nas grandes escolas secundárias americanas dependiam da procura pelos alunos e da disponibilidade de professores para lecionar, pois a estes últimos cabiam ministrar os assuntos que mais lhes eram afins, mesmo com a habilitação geral necessária para ensinar em nível secundário. Os alunos nessas escolas não estavam agrupados em turmas permanentes, cada um possuía seu próprio horário e eram eles que se encaminhavam até a sala do professor para terem as aulas. Havia uma ampla liberdade ao docente para desenvolver seu curso conforme lhe parecia mais indicado: "Se a turma é interessada, o curso será minucioso; se não revela curiosidade, o professor tentará despertá-la, focalizando aspectos interessantes e elementares". (BASTOS, 1959, p. 188-189).

Para o autor do artigo, apesar das dificuldades que o ensino secundário brasileiro enfrentaria para adotar tal sistema, em nada ele diminuía as vantagens do currículo flexível, uma vez que era possível o atendimento das diferenças individuais e a oferta de vários cursos pela mesma escola, sendo que:

O ‘milagre’ do currículo flexível nos Estados Unidos é o de permitir que uma mesma escola seja, a um só tempo, preparatória para a universidade, comercial, industrial e agrícola. Torna menos dispendiosos os cursos técnicos e os eleva a mesma categoria dos acadêmicos. [...] [No Brasil] Uma escola secundária ‘compreensiva’, com um currículo flexível, inteligentemente organizado, atenderia ao mesmo tempo múltiplos interesses. E seria menos dispendiosa do que a especializada, de currículo rígido. (BASTOS, 1959, p. 189).

Sugere o autor brasileiro que o nosso país deveria ter obtido proveito desta experiência tão significativa, não necessariamente copiada, mas empregada de uma forma que as perspectivas para o ensino secundário fossem expandidas e engrandecidas. Uma nova perspectiva de currículo já emergia, e que Bastos (1959) esperava que fosse na ótica flexível, com a autorização pelo Ministério da Educação e Cultura para organizar e funcionar classes experimentais secundárias⁸, há muito reclamada pelos educadores brasileiros pela possibilidade de diversificação do ensino secundário, admitindo disciplinas obrigatórias e optativas.

Considerado como o problema-chave da educação, não só do Brasil, mas mundial, o ensino secundário foi alvo de controvérsias a partir das alterações econômicas, sociais, políticas e culturais de vários países, causado pelas grandes guerras. Os textos publicados na RBEP trouxeram no período em análise, sobre as experiências estrangeiras, os problemas da

⁸ As classes experimentais secundárias era um projeto que tinha por objetivo a experiência de novos métodos pedagógicos e processos escolares, bem como ensaiar uma variedade curricular. Inicialmente ocorreriam nas escolas secundárias consideradas no país com alto grau de aperfeiçoamento técnico, particularmente, o Colégio Pedro II e os Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia, ampliando-se após a verificação dos resultados alcançados. (CLASSES..., 1958).

França, que também enfrentavam dificuldades com a necessária democratização do ensino secundário, pois vinha da tradição napoleônica de uniformização política e cultural com centralização no Estado concomitante a Igreja. Seu sistema de ensino era dividido em “ordens” e não eram integrados, expondo também carência na articulação dos cursos e nas escolhas pelos alunos, assim como no Brasil.

Outro país que teve o seu ensino secundário debatido nesta revista, foi os Estados Unidos, com atenção ao currículo flexível, proporcionado nas grandes escolas secundárias, sendo que as matérias ofertadas obedeciam aos interesses dos alunos, que não eram agrupados em turmas permanentes, possuíam horário próprio e eles mesmos que se dirigiam a sala do professor para terem as aulas. Quanto aos professores, tinham ampla liberdade para organizarem as aulas conforme a curiosidade despertada nos alunos.

Após a análise dos textos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi possível perceber que a proposta de formação educacional pública e democrática, com professores, dirigentes e técnicos das escolas brasileiras mais críticos e transformadores, por meio da disseminação de pesquisas educacionais desenvolvidas pelo INEP, da exposição e da discussão de ideias nacionais e internacionais que circulavam no país eram diversas, constantes e polêmicas. Os debates que os textos apresentavam sobre o ensino secundário brasileiro giravam em torno dos seus problemas de ensino, em diferentes aspectos, agravados principalmente pela expansão desordenada deste nível de ensino, popularizando-o, e pelo currículo engessado ao longo das legislações educacionais vigentes no país, em especial, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, decretada na Reforma Capanema.

A distância que o ensino proporcionava com relação à vida dos alunos, a necessária adaptação à realidade da vida deles, o excesso de subjetivismo dos professores nos critérios utilizados nos exames, a centralização pedagógica do MEC por

meio da LOES e as inúmeras deficiências quantitativas e qualitativas decorrentes da legislação e da estrutura econômica, foram alguns dos temas debatidos e polemizados nos artigos. Como proposta de renovação do ensino secundário, os autores apresentaram: formas diversificadas de estrutura e de currículo, flexível e ativo; atenção dos professores ao desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos por meio de uma relação mais estreita entre professores e alunos; estender a presença do Estado com a manutenção e a direção das escolas; preparar para a cidadania e apreciar valores; adequar as deficiências com metas fixas no curto e longo prazos utilizando-se do planejamento educacional, entre outras. Portanto, verifica-se a circulação de ideias renovadoras nos textos da RBEP, sejam nas propostas de um currículo mais flexível, no ensino voltado para as necessidades e aptidões dos alunos, ou na compreensão de uma escola pública e democrática.

3 “EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS” E AS PESQUISAS CIENTÍFICAS E PEDAGÓGICAS PARA DESENVOLVER UMA “CONSCIÊNCIA EDUCACIONAL COMUM”

Dando a cada um o que melhor couber à sua capacidade, para distribuir à nação o que melhor servir às suas necessidades, essa nova escola, fruto de civilização industrial contemporânea, baseada no conhecimento científico, terá de ser a grande escola moderna de educação do nosso adolescente, propulsora das transformações da realidade brasileira, agência promotora de nossa unidade social e do processo de nos constituirmos em nação industrializada e desenvolvida. (ABREU, 1968, p. 208)

Anterior à criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), Anísio Teixeira já identificava a necessidade de organizar um Centro de Documentação Pedagógica que compreendesse as pesquisas e os estudos vinculados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sistematizando os documentos e divulgando os resultados alcançados. Assim, em 1953, o Ministro da Educação e Saúde aprova a constituição do Centro de Documentação Pedagógica, conforme apresenta o primeiro número do boletim informativo do CBPE, Educação e Ciências Sociais, no texto “Os estudos e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura” (1956, p. 32). Para chegar ao CBPE, “o grande órgão de pesquisas e estudos do INEP”, não foram muitos os passos (OS ESTUDOS..., 1956, p. 35). Com a colaboração de técnicos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e de

um distinto grupo de intelectuais brasileiros⁹, Anísio Teixeira por três anos, desde sua posse como diretor do INEP, em 1952, planejou os objetivos, as finalidades e os meios para concretizar o CBPE, que inicialmente recebeu o nome de Centro de Altos Estudos Educacionais, órgão que seria, posteriormente, a referência em pesquisas científicas e pedagógicas para a reconstrução educacional do país.

Os profissionais enviados pela Assistência Técnica da UNESCO para assessorar na criação do CBPE elaboraram um programa inicial das atividades. Constava nesse programa, de acordo com o primeiro Boletim do CBPE, que a característica particular dos Centros deveria ser “a importância que dá à contribuição potencial das ciências sociais para a solução dos problemas educacionais no Brasil” (ORIENTAÇÃO..., 1956, p. 5). Para o técnico Jacques Lambert (1956, p. 14), sociólogo francês, a finalidade dos Centros de Pesquisas deveria ser a de investigar a situação social e educacional de cada região do país e, assim, indicar propostas aplicáveis à política educacional de adaptação da escola à sociedade brasileira, considerada por ele como “em processo de evolução de uma estrutura rural, aristocrática e estável para uma estrutura democrática, urbana”.

Desse modo, nos últimos dias do ano de 1955, o Presidente da República assinou o Decreto nº 38.460, que estabelece o CBPE, localizado no Rio de Janeiro – então capital da República – e os cinco centros regionais, com sedes em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Recife e Salvador, sendo os seus objetivos:

⁹ Xavier (2008, p. 107) diz que os técnicos da UNESCO que mais colaboraram com a criação dos Centros de Pesquisas foram: “Charles Wagley, Carl Withehrs, Otto Klinenberg e Bertran Hutchinson”; e os intelectuais brasileiros que tiveram destaque, além de Anísio Teixeira, foram: “Fernando de Azevedo, Jaime Abreu, J. R. Moreira, L. Castro Faria, Josilideth Gomes, L. A. Costa Pinto, entre outros”.

I – pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país;

II – elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país – em cada região – nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;

III – elaboração de livros de fontes e de textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sôbre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, mediadas escolares, formação de mestres e sôbre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional;

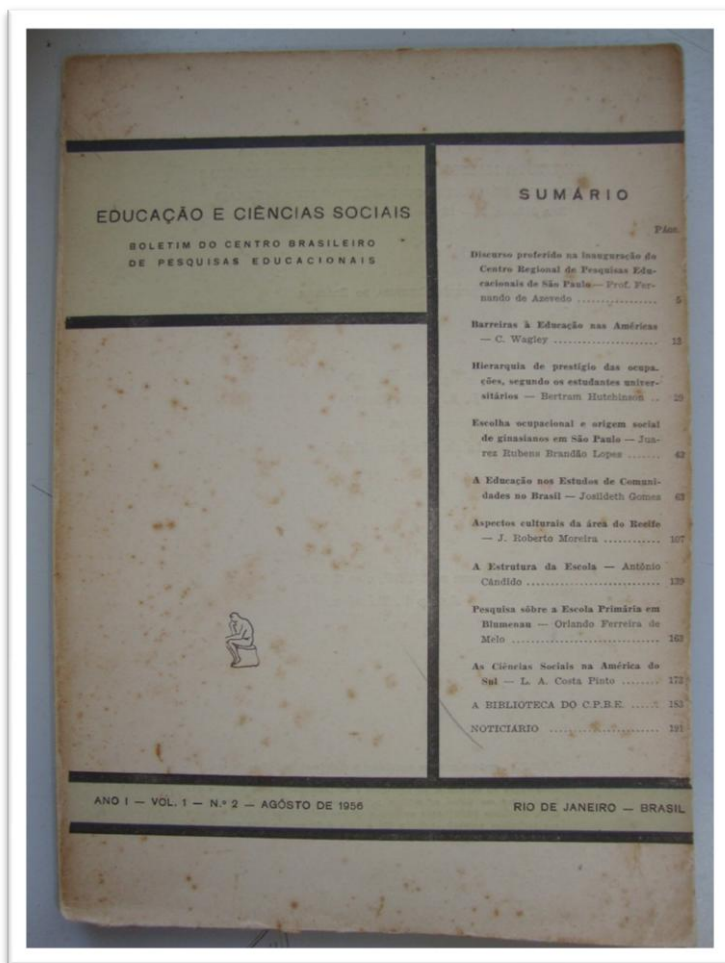
IV – treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias. (OS ESTUDOS..., 1956, p. 48).

Vinculados ao INEP, os Centros de Pesquisas, tanto o nacional quanto os regionais, tinham autonomia técnica, administrativa e financeira, além da estrutura institucional comum: Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), responsável pelas atividades de levantamentos de dados sobre a situação dos sistemas escolares; Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), designada a realizar pesquisas que levassem ao conhecimento da cultura e da sociedade brasileira; Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP), destinada a captar, registrar e organizar os documentos; Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), dedicada a formar e aperfeiçoar especialistas em educação e professores

de escola normal; além da Secretaria Executiva; do setor de Serviços Administrativos; e da Biblioteca. (XAVIER, 1999).

Com a necessidade de divulgar os resultados dos projetos de pesquisa em desenvolvimento e as atividades técnicas do CBPE, surgiu o boletim do CBPE, intitulado Educação e Ciências Sociais (ver Figura 2). Compreendiam os coordenadores e os pesquisadores do CBPE que a circulação periódica das pesquisas e das atividades contribuiria para a formação de uma “consciência educacional comum” dos professores, dos técnicos em educação, dos especialistas e dirigentes das escolas brasileiras. O objetivo do boletim, portanto, era divulgar os resultados das pesquisas em desenvolvimento e das ações do CBPE, na área das ciências sociais e da educação, abordando aspectos mais especializados dos processos pedagógicos e se diferenciando da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) que “consagrada aos estudos e aos debates educacionais”, tratava “nos longos anos de sua periodicidade ininterrupta, da educação em seus aspectos mais amplos e mais variados.” (APRESENTAÇÃO, 1956, p. 3).

Figura 2 – Capa do Boletim do CBPE, Educação e Ciências Sociais, ano I, volume I, nº 2, ano 1956



Fonte: PROEDES/FE/UFRJ

Constituindo a política de impressos educacionais, incentivada por Anísio Teixeira desde o início de sua gestão no INEP, como guias e manuais, livros didáticos, revistas,

monografias, o boletim do CBPE publicava ensaios, relatórios das pesquisas, resenhas de obras da educação. Além do incentivo em fazer circular as produções brasileiras, em 1958, o CBPE recebeu a visita do Senhor Alfonso Silva, do Centro de Informações da UNESCO, que veio oferecer os serviços “de distribuição de artigos assinados por personalidades de vários países, especialistas em educação, para serem publicados nas revistas especializadas brasileiras” (AS REVISTAS..., 1958, p. 166). Foram convidados para se reunirem com o representante da UNESCO e com o Diretor Executivo do CBPE, Péricles Madureira de Pinho e os editores das revistas pedagógicas brasileiras que participariam do intercâmbio proposto pelo visitante.

O primeiro número do periódico Educação e Ciências Sociais foi publicado em março de 1956, logo após a instituição dos Centros de Pesquisas, tinha como “Comissão Diretora do Boletim” os intelectuais: J. Roberto Moreira, L. A. Costa Pinto, Jaime Abreu e Lúcia Marques Pinheiro. Na página de apresentação deste primeiro número foi publicado o entendimento dos organizadores a respeito da circulação desse periódico educacional:

Instituído o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, compreenderam os seus coordenadores e pesquisadores que cabia perfeitamente, dentro dos estudos que procuram esclarecer os fatos educacionais em suas múltiplas relações com outros fatos sociais, econômicos, culturais e políticos, tendo em vista o próprio planejamento das atividades de administração, organização e execução escolares, a divulgação periódica do que o referido Centro fôsse realizando, especialmente no setor dos estudos e pesquisas sociais relacionados com a educação. Iniciaria, dessa forma, no Brasil, a especialização no próprio setor de periodismo educacional, a exemplo do

que já se faz em vários países.
(APRESENTAÇÃO, 1956, p. 3).

Este primeiro número do periódico Educação e Ciências Sociais se diferenciou dos demais números porque apresentou em um texto discursivo “as razões históricas e técnicas e os problemas que levaram à instituição do CBPE, como principal setor do INEP, além de expor seu plano de ação e relatar as atividades já iniciadas”, sem publicar artigos e outras produções (APRESENTAÇÃO, 1956, p. 3). Além disso, Toledo (2002) indica que, nas publicações dos anos de 1956 e 1957, o periódico chamava-se “Educação e Ciências Sociais – Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais” e, após, passou a se denominar apenas “Educação e Ciências Sociais”.

Desta forma, a estrutura interna do periódico Educação e Ciências Sociais estava desde o segundo número, publicado em agosto de 1956, até o sétimo número, publicado em abril de 1958, sem divisões em seções, descrevendo apenas o título, o autor e a página dos artigos no sumário, que era apresentado na capa do boletim e sem indicação da presença de um Editorial, mesmo trazendo em todas as edições um texto neste sentido e com polêmicas sobre a educação. A capa exibe, assim como a RBEP, poucas cores, geralmente, claras e sem imagens em todos os seus números publicados. O periódico tinha, ainda, espaço para os itens “Noticiário” e “A biblioteca do CBPE”, contendo no primeiro, as informações acerca da atuação dos centros de pesquisas regionais e, no segundo, as referências das publicações (geralmente, livros) recebidas principalmente da UNESCO.

A partir do oitavo número, publicado em agosto de 1958, o periódico já passou a conter o Editorial, e da edição de número 9, publicada em dezembro de 1958, a configurar sua forma definitiva em seções até o último número, em 1962. As seções eram divididas em: Editorial, Estudos e Pesquisas, e

Documentação, aproximando-se mais do perfil de uma revista científica. Toledo (2002, p. 6) explica também que:

No 'Editorial' [...] eram publicados textos que tratavam das polêmicas travadas em torno do campo educacional. Com o acirramento em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, muitos dos editoriais davam a ler as posições que os editores tomavam em torno da polêmica.

Na seção 'Estudos e Pesquisas' eram publicados relatórios, ensaios, resultados, programas ou textos teóricos diretamente relacionados com as atividades do CBPE. Já a seção 'Documentação' passou a absorver a seção de noticiário do CBPE, ampliando o espaço para a publicação de entrevistas, conferências e comentários que os editores julgavam de interesse do leitor.

É importante destacar que em comparação à RBEP, a circulação do periódico Educação e Ciências Sociais foi curta, pois durou seis anos, de 1956 até 1962, totalizando somente 21 edições, em 10 volumes, com periodicidade quadrimestral e com uma média de oito artigos por edição. A seguir, O Quadro 2, que traz os textos que abordaram o ensino secundário, bem como, uma visão das edições, dos autores, dos títulos dos artigos e do número de páginas de cada um deles.

Quadro 2 – Artigos sobre o ensino secundário no periódico
 “Educação e Ciências Sociais” (1956-1961)

Edição	Autor	Título	Págin as
V. 1, n. 1, Mar. 1956	-	Os estudos e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura	05-60
V. 1, n. 2, Ago. 1956	-	-	-
V. 1, n. 3, Dez. 1956	-	-	-
Edição	Autor	Título	Págin as
V. 2, n. 4, Mar. 1957	Robert J. Havighurst	Como a educação muda a sociedade	21-38
	-	A situação brasileira e a educação	300-313
V. 2, n. 5, Ago. 1957	Jayme Abreu	Observações preliminares a respeito do projeto 4 132 C., que dá novo texto à lei orgânica do ensino secundário brasileiro	233-255
	-	Visitantes estrangeiros	271
V. 2, n. 6, Nov. 1957	-	-	-
V. 3, n. 7, Abr. 1958	-	-	-
V. 3, n. 8, Ago. 1958	Luiz Henrique Dias Tavares	Origem social e aspirações ocupacionais de ginásianos e colégiais da cidade do Salvador. Sondagem em sete educandários.	75-91
V. 3, n. 9, Dez. 1958	Jayme Abreu	A luta contra a escola pública brasileira	57-63
V. 4, n. 10, Abr. 1959	-	-	-
V. 5, n. 11, Ago. 1959	Jayme Abreu	Editorial	01-05

Continua...

Continuação...

Quadro 2 – Artigos sobre o ensino secundário no periódico
“Educação e Ciências Sociais” (1956-1961)

Edição	Autor	Título	Páginas
	-	Classes secundárias experimentais	124-126
V. 6, n. 12, Nov. 1959	-	-	-
V. 7, n. 13, Fev. 1960	Jayme Abreu	Latim compulsório no Ginásio	85-90
V. 8, n. 14, Jun. 1960	-	-	-
V. 8, n. 15, Set. 1960	-	-	-
V. 9, n. 16, Jan. Abr. 1961	-	-	-
V. 9, n. 17, Maio Ago. 1961	Robert J. Havighurst e Jayme Abreu	O problema da educação secundária na América Latina	25-42
V. 9, n. 18, Set. Dez. 1961	-	-	-
TOTAL	03	11	-

Fonte: Elaboração do autor com dados do periódico Educação e Ciências Sociais (1956-1961).

Ao verificar o Quadro 2, observa-se que em apenas oito, das dezoito edições contempladas pelo recorte temporal, apresentaram artigos que discutiram o ensino secundário. Portanto, dez edições não abordaram assuntos relacionados com essa etapa da escolarização. Cabe, ainda, destacar que em todos os anos pesquisados, pelo menos um artigo tratou do tema, mesmo que não fosse o foco central do texto. Nesta direção, onze artigos foram publicados, sendo que o autor com o maior número de publicações foi Jayme Abreu, com quatro textos de sua autoria e um em coautoria com o autor estrangeiro, Robert J. Havighurst. Quatro, dos onze artigos não tinham autoria e tão pouco indicava alguma referência ao autor. Assim, pretende-se compreender, neste capítulo, a circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário, entre os anos de 1956 e 1961, no boletim do CBPE, Educação e Ciências Sociais, focando, no próximo tópico, o diagnóstico e as propostas para o ensino secundário brasileiro e, em seguida, analisar as experiências estrangeiras de ensino secundário divulgadas no periódico.

3.1 AS MUDANÇAS SOCIAIS E O PAPEL DO ENSINO SECUNDÁRIO

O primeiro número do periódico Educação e Ciências Sociais – Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, como já citado, apresentou o motivo histórico e técnico e os problemas educacionais nos quais justificaram a constituição do CBPE. Em relação ao ensino secundário, a argumentação inicial divulgada neste número, para o maior estudo desta etapa escolar, girou em torno da criação da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), anunciada por Anísio Teixeira no discurso de posse no INEP. A CILEME intencionava revelar aos educadores, a partir de um amplo inquérito, “o conjunto de fatos e práticas educacionais existentes em suas escolas, o

fundo social em que se apoiam e as tendências de desenvolvimento que aí se apresentam, para lhes indicar os possíveis rumos de uma redireção ou reconstrução desejáveis” (OS ESTUDOS..., 1956, p. 20). De acordo com o texto em análise, os intelectuais da educação à época demonstravam interesse e necessidade de dedicar mais atenção aos estudos acerca do ensino secundário, pois:

Logo durante os estudos preliminares foi verificada a conveniência de se dar ‘inicialmente’ mais atenção ao estudo do ensino de grau médio e especialmente do ensino denominado secundário. Motivos de ordem teórica e prática levaram a essa conclusão. Entre estes cabe assinalar que, praticamente em todos os países, o ensino secundário constitui elemento especialmente significativo no conjunto das instituições educativas e aquele em que mais agudamente se faz sentir no momento a necessidade da reavaliação de seus objetivos e da reorientação de seus métodos. (OS ESTUDOS..., 1956, p. 21)

É importante destacar que não se buscava fazer levantamento estatístico, e sim, um levantamento completo e exaustivo da situação educacional no país. Sendo assim, os projetos de pesquisas primeiramente visados pela CILEME, aprofundados depois pelo CBPE, que envolviam o ensino de grau médio e, dessa forma, o ensino secundário diziam que:

[...]

3. O aluno do curso médio (suas condições sociais, capacidades, ideais, dificuldades e conflitos).
4. O professor do curso médio (suas condições sócio-econômicas, formação, capacidades, condições de trabalho e eficiência).
5. A escola de grau médio (visando especialmente à organização de escolas para

sua classificação sob o ponto de vista da eficiência geral).
(OS ESTUDOS..., 1956, p. 24)

Outro projeto que merece evidência é o de ordem mais teórica e que envolvia as experiências com os estudos do psicólogo suíço Édouard Claparède, a respeito da “estrutura da inteligência segundo os aspectos de compreensão, invenção e crítica” (OS ESTUDOS..., 1956, p. 26). Esse projeto tinha por objetivo concluir a pesquisa já iniciada pelo Departamento Nacional de Educação, do MEC, sobre a análise fatorial das habilidades verbais. Desse modo, os projetos desenvolvidos pela CILEME, assim como por outras iniciativas, configuraram antecipações das atividades do CBPE que surgiu como uma espécie de “coroamento” delas todas, acentuando o seu significado *sui generis* na vida educacional do país.

No ano seguinte ao início das atividades do CBPE estava previsto um simpósio, evento este sugerido por cientistas sociais de São Paulo, que seria organizado pelos Centros de Pesquisas, nacional e regionais. No exemplar de número quatro desse Boletim foi publicado o texto intitulado “A situação brasileira e a educação” (1957), caracterizado como “anteprojeto” do simpósio. O texto traz a justificativa, os objetivos, as funções, os temas e as questões que deveriam ser analisadas e discutidas no referido simpósio, incluindo as questões sobre o ensino secundário.

O tema geral do simpósio, sugerido no “anteprojeto”, era averiguar com profundidade as mudanças sociais ocorridas no Brasil e o papel das instituições educacionais no desempenho dessas mudanças, tema em conformidade com algumas das diretrizes aprovadas no plano de organização do CBPE:

Entre as diretrizes aprovadas para atingir tais fins, figuram as que dizem respeito à análise do processo de desenvolvimento que vem afetando

a sociedade brasileira e as que dizem respeito ao estudo da escola como fator de progresso, de reajustamento ou de influência nesse desenvolvimento. (A SITUAÇÃO..., 1957, p. 301)

O simpósio pretendia, por meio do conhecimento da realidade social e do sistema educacional existente, apurar os estudos e as pesquisas prioritárias a serem desenvolvidas pelo CBPE e os centros regionais que poderiam contribuir com a formulação de recomendações à política educacional do país. Para os organizadores do simpósio, esse debate proporcionaria a avaliação do grau de colaboração da educação “para orientar e dirigir, se é que tal lhe é possível, o processo de desenvolvimento e mudança” desejada para a sociedade brasileira (A SITUAÇÃO..., 1957, p. 301).

As questões para debate que correspondiam ao ensino secundário e a sua situação educacional estavam relacionadas com: sua natureza e seus fins; organização e administração; ensino acadêmico e profissional; vantagens e problemas do ensino de iniciativa privada; formação do professor secundário e o seu *status* social e econômico, sua competência didática e consciência profissional; currículo e organização dos programas, viabilidade, dificuldades e problemas; ensino oral, informativo e mnemônico; ênfase no ensino do latim; problemas e facilidades da uniformidade dos programas para todo o país; o humanismo e a sua relação com a contemporaneidade; e apreciação e crítica da lei de equivalência dos cursos médios.

Já os pontos levantados para a discussão de uma possível “nova política educacional” ao ensino secundário foram: suas formas ou modalidades, extensão em número de anos e horários diários, flexibilidade do currículo, equivalência entre modalidades diferentes; viabilidade de uma forma brasileira da *comprehensive school* norte-americana ou do

novo modelo francês¹⁰; variação e adaptação regional dessa escola secundária brasileira; conexão com o ensino superior; formação do professor secundário – as escolas de filosofia e o estudo superior dos problemas educacionais, os cursos básicos de formação para todos e a especialização posterior em setores diferentes do ensino, formação continuada, salário e carreira.

Na edição posterior, em agosto de 1957, foi publicado o texto que tratava da nova redação à lei orgânica do ensino secundário, intitulado como “Observações preliminares a respeito do projeto 4 132 C., que dá novo texto à lei orgânica do ensino secundário brasileiro”. Redigido e relatado por Jayme Abreu (1957), o texto expõe a posição dos especialistas do CBPE diante do problema de reestruturação do ensino secundário brasileiro. Esse texto inicia com duas preliminares a considerar no projeto em questão: 1) proposta de leis educacionais desintegrada com uma lei maior, “de bases e diretrizes”, sem apresentar articulação e coerência dos aspectos parciais com o amplo e o global, pois tal situação só aumentaria os desajustes entre os vários níveis de ensino; e, 2) discussão da constitucionalidade do projeto-lei vinculado à competência normativa da União (ABREU, 1957).

Essas preliminares são chamadas à atenção do leitor, porque o projeto em foco, segundo o autor, não se comprometia com a política educacional formulada em leis anteriores e de iniciativa do MEC¹¹. Ao contrário, o projeto demonstrou:

¹⁰ Conforme consta no documento analisado, o novo modelo francês de ensino secundário seria “um ciclo fundamental, de observação psico-sócio-pedagógica e orientação prevocacional, com um currículo mínimo e alternativas de opções, com a duração de 4 anos – e um segundo ciclo de 3 anos de duração, com quatro possibilidades fundamentais e equivalentes de opção: curso técnico científico, curso clássico, curso de línguas e letras modernas, curso artístico”. (A SITUAÇÃO..., 1957, p. 312).

¹¹ Ao analisar o texto verificou-se que “por duas vezes, coube, recentemente, ao Ministério da Educação, enviar a exame do Congresso, duas leis, uma ampla, geral, de Diretrizes e Bases (1948), outra

[...] uma volta a 1942, ao espírito de 'Leis Orgânicas', que podem, sem impropriedade, ser consideradas 'leis-regulamento' ou 'leis-código', a cujo estilo buscou, ainda que com certa cautela, reagir o Ministério nas suas duas últimas iniciativas, de motu-próprio (ABREU, 1957, p. 236)

Sendo assim, os especialistas do CBPE definiram pela permanência da política descentralizadora para a educação conduzida pelo Ministério da Educação e apresentaram o esboço de um possível substitutivo ao Projeto 4 132 C., em concordância com as leis anteriores que eram de autoria do MEC. Tal substitutivo, de acordo com Abreu (1957, p. 250), indicava a estruturação do ensino secundário em “ciclos de 2-3-2 anos (no mínimo)”, sugerindo assim uma “boa adequação com as fases da psicologia evolutiva do discente”. A introdução de um ciclo inicial de dois anos, conforme informado no texto em análise, poderia atender ao ajustamento “psicopedagógico” dos alunos, essencial para a transição da escola primária à escola média, a aquisição de um maior conhecimento comum de cultura geral, e a possibilidade de extensão da escolaridade, tanto para os alunos que enfrentavam dificuldades em seguir os estudos após a escola primária quanto para os meios onde o ciclo seguinte (o ginásial de quatro anos) não era viável de ser oferecido aos que desejavam seguir os estudos.

A justificativa para essa proposta de organização do ensino secundário, de base psicológica, foi apontada para cada ciclo da seguinte maneira:

particularizada, limitada, o Proj. 501 (de 1955), em que há clara e positiva formulação de uma política educacional, dever fundamental a que não pode o Ministério fugir”. (ABREU, 1957, p. 235).

Nos dois primeiros anos, atingindo, normalmente, à faixa etária de 11-13 anos, se teria, essencialmente, a fase mais típica da orientação (presente a todo o curso), considerando as manifestações da evolução gradual e progressiva para a adolescência, dos interesses infantis, inicialmente ainda muito afins e difusos, sem mais nítidas discriminações vocacionais. Seria a fase a ser trabalhada não pelos numerosos especialistas de matérias, ensinando à base de puras classificações lógicas do conhecimento, individualizadas como matérias, mas por poucos professores, com grupos de matérias afins ou através do ensino globalizado, pelo método de projetos.

Nos três anos do segundo ciclo – a fase mais nitidamente de ensino médio – se trabalharia com a faixa etária de 13-15 ou 14-16 anos, com uma definição já mais nítida de interesses e vocações da adolescência em processo, comportando já a consideração da componente vocacional, através das oportunidades de diversificações especializadas de ensino, sem perder o caráter semiótico-exploratório que ainda contém.

No terceiro ciclo, correspondendo à faixa etária 16-17 ou 17-18 anos, já se poderia, em plena adolescência realizada, caminhar mais seguramente no campo da especialização em torno a interesses vocacionais definidos, lastreada por uma indispensável cultura geral básica. (ABREU, 1957, p. 251).

Com relação ao currículo e os poderes reservados à União, os especialistas do CBPE entendiam que as legislações e os programas não podiam ser impostos de cima para baixo e, sim, deveriam resultar das experiências docentes de cada estabelecimento de ensino, respeitando as normas gerais de bases e diretrizes. Para eles, cabia ao conceito de currículo “não apenas o curso de estudos, mas tôdas as atividades do

aluno sob a direção da escola, de essencial importância no processo educativo” (ABREU, 1957, p. 254). Por fim, o substitutivo ao Projeto 4 132 C., tinha como princípios animadores, além da promoção da expansão da educação secundária nacional aos quantos fossem os interessados, “três grandes regras de ouro da educação, a saber: descentralização flexível; maior autonomia do processo educativo; classificação ao invés de equiparação” (ABREU, 1957, p. 255).

Em 1958, foi publicado o relatório da investigação sobre a origem social e aspirações ocupacionais de ginásianos e colegiais, em sete educandários (quatro gratuitos e três privados), da cidade de Salvador (BA). Realizada pelo historiador Luiz Henrique Dias Tavares (1958), que também era pesquisador do CRPE da Bahia, a investigação se caracterizou como uma sondagem e procurou identificar a profissão dos pais dos discentes, a renda mensal e as propriedades que a família possuía, além das profissões que os alunos pretendiam ocupar, o motivo pela escolha e as matérias que mais gostavam do currículo. O autor observa que “os estudos secundários ou superiores aparecem como o processo mais geral de ascensão social” (LAMBERT, 195_ apud TAVARES, 1958, p. 89), pois a preferência profissional da maioria dos alunos entrevistados era pelas profissões liberais economicamente mais valorizadas, como engenharia e medicina. E, ao comparar a indicação das matérias preferidas e as profissões pretendidas, o autor percebeu o “quanto o currículo inflexível do ensino secundário deixa de atender às aspirações ocupacionais dos jovens alunos” (TAVARES, 1958, p. 91), uma vez que a ordem das matérias preferidas foi: matemática, inglês, português, história, geografia, ciências, desenho, francês, física, química, latim, filosofia, biologia, canto, música, trabalhos manuais e o espanhol; grego e economia doméstica não foram mencionadas pelos entrevistados.

No mesmo ano, Jayme Abreu (1958) publicou no Boletim do CBPE o texto denominado “A luta contra a escola pública brasileira”, em que discutiu a campanha desencadeada à época por grupos conservadores contra o “monopólio estatal da educação” e a ascensão das massas populares. Atitudes de afronta desses grupos ao diretor do INEP, Anísio Teixeira, eram constantes porque ele se mostrava defensor maior “da escola pública gratuita, obrigatória e universal, singelo instrumento fundamental do estado democrático-republicano” (ABREU, 1958, p. 57). Os conservadores, apoiados pela Igreja Católica que dominavam uma robusta rede de escolas confessionais, lutavam pela manutenção das escolas privadas pelos cofres públicos, argumentando que só deveriam ser instaladas escolas públicas onde não existisse escola privada e que os docentes das escolas particulares tinham a confiança das famílias, insinuando até que os professores públicos seriam inimigos das famílias.

Nesse embate, entre a escola pública e a escola privada, tramitavam, também, as discussões acerca do projeto de lei de diretrizes e bases e o “súbito substitutivo Lacerda” que alterava consideravelmente o projeto original da LDB. Esse substitutivo, produzido em 1958 e de autoria do então deputado Carlos Lacerda, tinha por objetivo romper com os incentivos públicos à educação e garantir a continuidade do financiamento do governo às escolas particulares. Conforme informa Ghiraldelli Junior (2009, p. 91): “o ‘substitutivo Lacerda’ baseava-se nas teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948, e trazia para dentro da legislação os interesses dos proprietários do ensino privado”.

As discussões sobre escola pública e escola privada extrapolaram as instituições governamentais e conforme ainda informa Ghiraldelli Junior (2009, p. 92), vários setores da sociedade se manifestaram diante do “substitutivo Lacerda” indicando que a “aprovação de uma peça excessivamente

privatista seria uma ameaça à escola pública, escola esta que vários grupos, independentemente de filiação ideológica, viam como um patrimônio necessário para as demandas sociais do país na época”. Logo veio a público, em 1959, o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”, uma reafirmação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, que buscava intervir na tramitação do projeto de LDB e deliberando contra o “substitutivo Lacerda”. O “Mais Uma Vez Convocados” era favorável a existência das duas redes de ensino, pública e privada, no entanto, as verbas públicas deveriam servir somente aos estabelecimentos públicos e às escolas privadas apenas à fiscalização pelos órgãos oficiais do governo (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

Abreu (1958, p. 58) diz, também, que a campanha dos grupos conservadores não era legítima porque o Estado “precarosamente se desobriga da sua obrigação constitucional de estado democrático-republicano de ministrar, a todos, educação comum, gratuita e obrigatória”. O indesejável, segundo o autor, na atuação do Estado era “a centralização pedagógica que o Ministério da Educação [...] [vinha] impondo, sobretudo no campo da educação secundária”, uma vez que poucos eram os atos do governo federal em favor da descentralização e da autonomia no processo educativo. Um exemplo favorável citado foram as Classes Secundárias Experimentais, que a partir da autorização de funcionamento expedida pelo governo federal, em 1958, os estabelecimentos de ensino secundário poderiam organizar com liberdade as suas atividades pedagógicas, no entanto, atingiu inicialmente apenas um por cento dessas instituições, aproximadamente, conforme constata o texto a seguir. É possível observar no texto “Classes Secundárias Experimentais”, publicado em agosto de 1959, a tentativa de renovação pedagógica. O texto trata sobre o acompanhamento pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), do CBPE, das primeiras atividades aplicadas nos 27 estabelecimentos de ensino, públicos e

privados, que vivenciaram esta experiência e que foram inicialmente autorizados a funcionar como classes experimentais. Diz no texto que Jayme Abreu, então coordenador da DEPE, e o educador Geraldo Bastos Silva, elaboraram um projeto de observação e que estiveram analisando todas as classes, localizadas nos seguintes Estados: 10 em São Paulo; 9 no Distrito Federal; 5 no Rio Grande do Sul; e uma nos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Ceará.

As Classes Secundárias Experimentais, de acordo com Araújo, Dallabrida e Steindel (2013) foram inspiradas principalmente na experiência francesa das *classes nouvelles*, idealizadas pelo intelectual Gustave Monod, e tinham como objetivo fundamental a adaptação do ensino à diversidade dos alunos. No Brasil, esta experiência buscava a modernização do ensino secundário por meio da “aplicação experimental de novos métodos e processos de ensino e o ensaio de novos tipos de currículos” (CLASSES..., 1959, p. 125). Sendo assim, o projeto de observação de Jayme Abreu e Geraldo Bastos Silva pretendia:

No ponto em que as ‘classes experimentais’ se encontram, isto é, no primeiro ano de seu funcionamento, seu estudo não deve nem poder ter como objetivo principal a avaliação de seus resultados. Trata-se, precipuamente, de tomá-las como índices ou sintomas do estado atual do ensino secundário brasileiro, neste sentido de que o acolhimento, pelos colégios, da possibilidade de experimentação – libertos para esse fim dos padrões rígidos vigentes, - bem assim as diretrizes gerais a que obedecem os esforços de atualização dessa possibilidade, indicam o grau em que havia no ensino secundário desejo real e suficientemente lúcido de obter melhor ajustamento entre o trabalho das escolas e as necessidades e funções a que

elas devem dar satisfação (CLASSES..., 1959, p. 125).

Neste sentido, os autores do projeto buscavam, por meio de entrevistas, da aplicação de questionários, do estudo crítico dos planos e da observação pessoal, verificar o grau de reação das escolas diante da possibilidade de inovarem os seus currículos e as didáticas; medirem a subordinação das atividades de inovação aos princípios pedagógicos recomendados; cotejarem as críticas a esses princípios considerados válidos; caracterizarem a organização escolar, curricular e didática adotada nas experiências; e compararem os custos das classes experimentais com os das classes comuns de nível secundário. Além disso, estava prevista a divulgação de um relatório final com todos esses itens e mais os tópicos sobre as reformas para o ensino secundário de Rocha Vaz, Francisco Campos e Gustavo Capanema; sobre as *classes nouvelles* da França, as escolas secundárias norte-americanas e inglesas; e as legislações de autorização para o funcionamento das Classes Secundárias Experimentais no Brasil e as suas diretrizes educacionais. (CLASSES..., 1959)

Outro texto publicado por Jayme Abreu (1960a), sob o título “Latim compulsório no Ginásio”, discutiu os novos rumos que o ensino secundário deveria seguir e a necessidade de autocrítica em função, principalmente, da imposição do latim na Reforma Capanema como valor cultural imperioso. O autor considerava essa situação como anacrônica e arbitrária, pois os ideais filosóficos e estéticos do curso não correspondiam mais com a sociedade da época que se modernizava em virtude, também, das revoluções industrial e tecnológica. Além disso, Abreu (1960a, p. 86) dizia, ainda, que a valorização do latim e das letras clássicas, em geral, como saberes absolutos e insubstituíveis, “constitui resíduo de uma posição aristocrática, estabelecida historicamente à revelia da

burguesia e do proletariado, recém-emergentes na estrutura social”.

Souza (2008, p. 214) explica que, nos anos de 1950, as disputas acerca do currículo estavam no centro da batalha pela modernização do ensino secundário e que isto acarretava questionar a legitimidade das disciplinas do currículo vigente. As disputas eram entre as disciplinas científicas e as humanistas, sendo que esta última era questionada pelos educadores sobre a utilidade dos conhecimentos, principalmente do latim, diante das características dos alunos que estavam procurando o secundário visando uma melhor colocação no mercado de trabalho. No entanto, com a Reforma Capanema, o latim predominava em todas as séries do ginásio e do colegial e eliminá-la de vez do currículo afetaria anos de uma tradição cultural elitizada.

Para Abreu (1960a), a população discente secundária à época, a “massa” na sua maioria, não chegava com competência para a imposição dos valores culturais estabelecidos pela elite intelectual aristocrática, porque ela já vinha com uma cultura própria e não apresentava motivação pelo estudo, por não estar próximo das suas experiências de vida. Assim, a continuidade do latim na escola secundária como estudo obrigatório demonstrava, segundo o autor do texto em análise, pouca clareza dos seus defensores sobre o papel da escola secundária na sociedade contemporânea, voltada para a ciência, a industrialização e o humanismo moderno, era considerada uma “marca iniludível de parada no tempo”. (ABREU, 1960a, p. 88).

Sendo assim, é possível notar que esse tópico evidencia a necessidade de novas direções para os objetivos e métodos do ensino secundário, no recorte temporal em estudo, devido às mudanças sociais pelas quais passava o país. Por meio da divulgação de campanhas, de eventos para debates, dos projetos e pesquisas em desenvolvimento, dos estudos sobre a realidade social e a situação educacional do país, os autores

publicavam no boletim do CBPE os seus pensamentos acerca das possíveis mudanças e as discussões que os envolviam, buscando contribuir com outra política educacional para o ensino secundário. Houve destaque para as legislações ao ensino secundário, dado que a lei de diretrizes e bases estava em “vésperas” de aprovação, a LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; e para as Classes Secundárias Experimentais, uma tentativa de renovação pedagógica na educação secundária que atingiu uma parcela muito pequena das escolas dessa etapa de escolarização.

3.2 A NECESSIDADE DE COMPREENDER AS DIVERSAS SOCIEDADES

O ensino secundário também teve relevância nas questões educacionais mundiais do período, em decorrência das transformações sociais que atingiram diversos países, inclusive os mais desenvolvidos economicamente. Nesse cenário, destacam-se as atividades da UNESCO ao desenvolvimento de ações renovadoras à educação, considerada um dos pilares fundamentais. Entre estas atividades, há o grande número de conferências e missões promovidas, além da disponibilização de peritos estrangeiros para assessorar a organização dos sistemas de ensino em inúmeros países. Assim, no mês de março, de 1957, foi divulgado na quarta edição do periódico “Educação e Ciências Sociais”, o artigo “Como a educação muda a sociedade”, do professor de educação da Universidade de Chicago, Robert J. Havighurst. Originalmente escrito para a Revista *Confluence*, publicação da Universidade de Harvard, esse artigo abordou a visão moderna da educação como geradora de mudança social, a partir de dois aspectos: “em primeiro lugar, a educação é o fator estabilizador ou perpetuador da sociedade e, em segundo lugar, é um agente de mudança” (HAVIGHURST, 1957, p. 22).

O autor cita que nas sociedades simples, que ainda não possuíam instituições educacionais especializadas, o aspecto estabilizador e perpetuador é mais notável. Expressa ainda, que esse mesmo aspecto pode ser observado em alguns sistemas educacionais das sociedades modernas, “principalmente na escola elementar que se destina a ensinar noções básicas de leitura, escrita e aritmética, e os princípios básicos de lealdade à família, à comunidade e à nação” (HAVIGHURST, 1957, p. 24).

No segundo aspecto, a educação como agente de mudança, o autor indica que a educação poderia ser vista, por exemplo, em uma sociedade revolucionária, como a revolução vitoriosa, “quando o govêrno dela [da educação] procura servir-se para impulsionar a sociedade em direção às suas metas revolucionárias” (HAVIGHURST, 1957, p. 24). O autor cita como exemplo, a Revolução Russa de 1917, em que o grupo que detinha o poder se utilizou da educação para instituir mudanças de acordo com a perspectiva da revolução.

Sendo assim, o autor lançava o questionamento a respeito do modo como ocorria a relação entre a educação e os diversos aspectos das mudanças sociais, mudanças essas na organização política, nos padrões de vida, na estrutura social, nas relações entre os sexos, entre outros. Havighurst (1957, p. 27) explica quais transformações são produzidas com maior acerto e quais campos são alcançados em menor escala:

As espécies de mudança social mais eficazmente produzidas pela educação são aquelas 1) que podem ser rapidamente ensinadas e 2) que a sociedade geralmente aprova. Portanto, novos tipos de especialização e conhecimentos técnicos e novas técnicas ocupacionais são rapidamente introduzidos na sociedade, através da educação, assim como novos modos materiais de vida. [...] Os setores de mudança social menos sujeitos à influência da educação são aqueles sobre os quais 1) paira

algum tabú ou 2) certa controvérsia. (HAVIGHURST, 1957, p. 27).

O texto indica, ainda, que as próprias instituições sociais básicas da sociedade moderna se utilizavam da educação para se modificarem. Aponta que nas escolas secundárias e nas Universidades dos Estados Unidos eram promovidos cursos sobre o comportamento e as atitudes dos jovens em suas famílias. Esses cursos, denominados “A vida em família” e “Relações de família”, buscavam colaborar com os jovens a vivenciem experiências diferentes das vividas pelos seus pais, a terem um modo de vida próximo de alguns ensinamentos dos mais velhos, mas que explorasse “novos meios de realizar velhos valores, ao mesmo tempo em que busque valores novos”. (HAVIGHURST, 1957, p. 28).

Por fim, o autor encerra o texto afirmando que a educação era, sim, capaz de proporcionar mudanças nas sociedades. Essas mudanças, geralmente, poderiam ocorrer no aperfeiçoamento tecnológico e nos bens materiais. A educação também poderia ser empregada para conservar valores tradicionais, porém, o mundo estava envolvido em um grande processo de transformação que a educação tanto era o instrumento quanto o fator determinante e, dificilmente, ela seria apenas um fator de perpetuação de crenças tradicionais.

No boletim seguinte, o de número 5, de 1957, foi publicado o nome dos visitantes estrangeiros, cientistas e técnicos, que estiveram no CBPE, no primeiro semestre do ano em questão. Estes visitantes eram, na sua maioria, dos Estados Unidos e estavam vinculados a UNESCO ou a alguma Universidade. As visitas tinham como objetivo a organização de um seminário latino-americano, o conhecimento das atividades do CBPE e dos respectivos centros regionais, o planejamento e a realização de um curso de treinamento e aperfeiçoamento do magistério. Recebidos, geralmente, por Anísio Teixeira e Jayme Abreu, os visitantes estrangeiros

buscavam meios de atuar na educação brasileira por intermédio das suas instituições, como se observa no trecho:

[...]

4. 20 de março e 7 de abril, respectivamente: Dr. Maurice Seay, Diretor de Educação da Fundação Kellog, dos Estados Unidos, e Dr. Edward Fahs, Diretor do Programa Latino-Americano da mesma Fundação nos visitaram para discutir meios que poderiam permitir à Fundação Kellog operar no Brasil. (VISITANTES..., 1957, p. 271)

Em 1959, Jayme Abreu escreveu o Editorial da edição número 11, e trouxe informações acerca do curso ocorrido em Londres, no mês de abril do mesmo ano, definido como uma convenção de professores, onde participaram diversos representantes de escolas e instituições culturais inglesas, convocados pelo “Grupo Parlamentar pelo Governo Mundial”. Abreu (1959), diz que o objetivo dessa convocação de educadores era a discussão sobre o papel dos educadores na tarefa de compreensão internacional da sobrevivência da educação universal. Um dos temas debatidos foi a educação para um mundo só, mas segundo o autor, não se discutia uma educação uniforme, e sim, uma educação que ensinasse a compreender os diferentes valores, as diversas raças, culturas e sistemas políticos e econômicos dos vários países.

Para Abreu (1959), a temática da reunião poderia servir de reflexão aos educadores brasileiros, pois a escola deveria desempenhar o papel de neutralizadora das tensões e dos atritos sociais, buscando eliminar preconceitos das atividades cotidianas e respeitando os estilos de vida diferentes de todos os envolvidos na órbita educacional. Esse é um dos temas que justifica, de acordo com o autor, o surgimento da UNESCO: “respeito ao peculiar, de entendimento do típico, de preservação da pluralidade na unidade de objetivos universais” (ABREU, 1959, p. 4).

No ano de 1961, Jayme Abreu escreveu outro texto, em coautoria com Robert J. Havighurst, chamado “O problema da educação secundária na América Latina”, publicado originalmente em inglês e traduzido por Malvina Scheckman, atuante também no CBPE. O texto trata sobre o processo de expansão da educação secundária em diversos países da América Latina, sendo que, no Brasil, ocorreu a partir da vigência da Reforma Capanema, em 1942. Essa expansão é devida, boa parte, às mudanças sociais e econômicas que proporcionaram a elevação no padrão de vida de vários países pobres. No entanto, líderes educacionais dos países latinos consideravam esta etapa como a de maior incerteza e de intenso conflito, necessitando de mais estudos e de políticas regulamentares, porque apresentava, principalmente, resistência dos educadores tradicionais ao avanço de novos cursos nessa etapa escolar.

Havighurst e Abreu (1961) falavam, também, que a educação secundária na América Latina permanecia desempenhando o papel de mantenedora do *status* social dos estudantes de classe média e superior e os críticos desses países argumentavam a falta de cumprimento da sua finalidade de educar os jovens para serem cidadãos melhores. Os autores expressavam que esses críticos afirmavam igualmente que na educação secundária:

[...] o currículo concede muito pouca relevância para a realidade social e política atuais e nenhuma absolutamente para a vida particular e familiar do indivíduo. Gostariam que se modificasse o currículo incluindo mais estudos seja sobre a sociedade contemporânea – política, relações internacionais, economia etc., como também estudos de relações humanas, personalidade humana e assuntos similares. (HAVIGHURST; ABREU, 1961, p. 31).

Os estudantes que continuarem nesta escola durante o 2º ciclo “acadêmico” irão para a universidade ou para escritórios comerciais e industriais. No 2º ciclo as ciências naturais serão ensinadas com ênfase no trabalho de laboratório e as ciências sociais serão ministradas de modo a acentuar a iniciativa dos alunos. (HAVIGHURST; ABREU, 1961, p. 36).

Neste sentido, o texto finaliza com a ideia de que a expansão da educação secundária era certa, independente da base econômica à época dos países latinos, por isso a melhor política educacional a seguir para esta etapa era a flexível e adaptativa. Perigo havia somente na “superexpansão” das escolas secundárias acadêmicas, porque poderia faltar ocupação profissional para todos, pois educava os indivíduos para desempenharem suas funções profissionais em um único ramo econômico e, como resultado, havia diminuição da produtividade da sociedade. No entanto, os autores anunciavam que no Brasil, assim como na Argentina e no México, esse risco não se corria em razão de apresentarem “importante potencial industrial e conseqüentemente uma grande e crescente procura de graduados em todos os tipos de escola secundária” (HAVIGHURST; ABREU, 1961, p. 39).

Desse modo, é possível observar neste tópico que, de um modo geral, a preocupação mundial estava na relação da educação com as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais das sociedades contemporâneas, pois muitas destas sociedades se utilizavam da educação para se transformar. Pensando nisso, muitas das relações do CBPE estavam conectadas com cientistas e técnicos de organizações internacionais para aperfeiçoarem os processos educativos brasileiros, a partir da circulação global das ideias educacionais. Proporcionavam esse contato por meio de visitas, tanto ao estrangeiro quanto de estudiosos de outros países aos

Centros de Pesquisas, bem como, pela divulgação de informações dos eventos que ocorriam no mundo e que tratavam sobre o papel dos educadores, da educação como formadora de cidadãos melhores, entre outros. Específico ao ensino secundário, se percebe o crescimento do número de jovens matriculados nesta etapa não apenas no Brasil, mas em diversos países latinos e apresentando o mesmo problema: visto apenas como mantenedor de um *status* social dos estudantes das classes médias e superiores, sem buscar aproximações com as reais necessidades dos novos jovens que o estavam procurando para acompanharem as transformações sociais contemporâneas.

Constata-se neste capítulo, portanto, um empenho dos intelectuais brasileiros em apresentar outra configuração à educação secundária, tanto nos seus objetivos quanto nos seus métodos, devido as grandes mudanças que estavam ocorrendo em nosso país. Por meio da circulação de ideias sobre a renovação pedagógica, buscava-se o papel do ensino secundário no desempenho dessas mudanças. Houve o lançamento de campanhas, por exemplo, a CILEME; a promoção de simpósio pelo CBPE; o desenvolvimento de projetos que contemplavam, também, o ensino secundário, como as Classes Secundárias Experimentais, demonstrando o interesse dos intelectuais da educação também por esta etapa escolar. O surgimento do CBPE foi um meio viável de fortalecer essas atividades e a publicação do seu boletim, Educação e Ciências Sociais, o espaço com maior agilidade da circulação de ideias e dos acontecimentos educacionais do país, contribuindo com a formação de outra “consciência educacional comum”, uma vez que esse órgão tinha autonomia administrativa e financeira, diferentemente do INEP, que era considerado muito burocratizado.

No que diz respeito aos estudos teóricos pedagógicos, o capítulo abordou o projeto que envolvia as experiências com os estudos do psicólogo suíço Édouard Claparède, vinculado ao

Instituto Jean-Jacques Rousseau, estudos estes que tiveram relevância no movimento internacional pela escola nova no início do século XX. Outro ponto de destaque no capítulo são as discussões acerca das legislações educacionais que se apresentavam desintegradas com a lei de diretrizes e bases, aumentando, ainda mais, os desajustes entre os vários níveis de ensino; além do latim que continuava a ser imposto como um valor cultural soberano pelos intelectuais conservadores. Um exemplo citado como mais expressivo da renovação pedagógica, foi o das Classes Secundárias Experimentais, que com o objetivo de aplicar de modo experimental novos métodos e novos currículos em algumas escolas secundárias, evidenciava autonomia no processo educativo. No entanto, não alcançou mais que aproximadamente um por cento das escolas em todo o país.

4 “ESCOLA SECUNDÁRIA” E A DIDÁTICA DO ENSINO SECUNDÁRIO

Uma didática que vise à consciência crítica, à criatividade e à cooperação, baseia-se fundamentalmente em *dinâmica de grupo*, como manejo pedagógico, e no *desafio intelectual*, como conteúdo curricular, dois aspectos que são também as próprias características da adolescência. (LIMA, 1976, p. 36).

A criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), uma das metas da Diretoria do Ensino Secundário (DESE/MEC), foi considerada a divisora de águas entre o que existia e o que se tornou à época, o ensino secundário brasileiro, pois permitiu uma atuação mais dinâmica do MEC junto aos professores secundaristas e às próprias escolas secundárias, principalmente, com o surgimento da Inspeção Federal. O professor cearense, Lauro de Oliveira Lima (1960b) diz em um dos seus textos publicados na revista da CADES, intitulado “Uma nova forma de atuação regional do Ministério da Educação”, que antes de criarem as Inspetorias Seccionais (funcionários do MEC que possuíam chefia para atuarem nas diversas regiões do país), o ministério funcionava junto às escolas secundárias por meio dos inspetores federais, em que a função deles se delimitava em apenas assinar documentos nas “protocolares três visitas semanais”. Conforme Lima (1960b, p. 6):

A competência técnica dos inspetores revelava-se, quase exclusivamente, por sua habilidade em interpretar os dispositivos regulamentares, especialmente a Portaria 501, ainda hoje, parcialmente, em vigor, espécie de “código penal” do ensino secundário, instrumento legal que, aos poucos, foi se afastando do texto e do

espírito da *Lei Orgânica do Ensino Secundário*, num lento trabalho de adaptação aos casos concretos surgidos no decorrer de mais de três lustros de vigência da chamada Lei Capanema, ora vivendo seus últimos momentos, diante da *Lei de Diretrizes e Bases* em votação no Congresso Nacional. [grifos do autor]

Assim, a CADES surgiu para atender urgentemente os problemas que mais angustiavam a DESE naquele momento. Dois significativos esforços de melhoria foram destacados por Lima (1960b) nas atividades iniciais da campanha: a inspeção federal, que compreendeu o término do sistema de papelório e dos falsos diretores, docentes, inspetores, instalações e visitas que eram registradas nos relatórios, buscando uma recuperação real e franca da situação das escolas; e os cursos da CADES, que consistiram como meio de formação dos milhares de professores que não possuíam habilitação legal, esforço que logrou êxito e se estruturou, mais tarde, como cursos de aperfeiçoamento.

Com a consolidação desses esforços de aprimoramento das atividades da DESE e, conseqüentemente, do ensino secundário, novos rumos foram tomados pela CADES, a saber: descentralização administrativa, que pela boa aceitação das Inspetorias Seccionais no país, foi possível a descentralização dos serviços da DESE; cursos de aperfeiçoamento e colégio experimental; cursos de secretários, jornadas de diretores, seminários e encontro de professores; orientação educacional; e classes experimentais. Esta última, segundo Lima (1960b, p. 8) “foi a medida mais ousada e revolucionária jamais tomada pelo MEC, cabendo ao Dr. Gildásio Amado o mérito exclusivo da iniciativa”. Todo esse trabalho só foi possível porque, de acordo ainda com Lima (1960b, p. 9) essa “nova mentalidade insuflou dentro da Diretoria do Ensino Secundário um novo *tônus* de realismo educacional” [grifo do autor].

Além disso, a CADES incentivou a produção de bibliografias especializadas e a criação da revista Escola Secundária, considerada por Pinto (1963, p. 7) “uma das mais admiráveis revistas pedagógicas do mundo”. A revista Escola Secundária, deste modo, foi criada, em 1957, para divulgar as atividades da CADES e prestar assistência técnica aos professores e dirigentes das escolas de ensino secundário, buscando elevar esse nível de ensino e difundi-lo no país. Sendo a formação dos professores secundaristas julgada como um dos pontos mais críticos pelos educadores que projetaram a revista, eles tinham a confiança de que todos avançariam profissionalmente com a divulgação desse periódico educacional, aproximadamente 40.000 professores: “autodidatas e licenciados por faculdades de Filosofia”, faculdades estas que tarde demais chegaram para preparar os professores da escola secundária do “franco surto expansionista” (A REDAÇÃO..., 1957, p. 8). Diziam eles que:

[...] acreditamos que a educação secundária do País muito teria a lucrar se [...] tivesse um órgão periódico que trouxesse [...] uma mensagem de estímulo, uma palavra de conforto e um punhado de esclarecimentos e sugestões práticas, que os ajudassem a encarar seus problemas e suas dificuldades sob novos critérios e novas luzes, integrando-os numa nova compreensão e numa nova consciência profissional, para melhor servirem à juventude e à Nação. (A REDAÇÃO..., 1957, p. 8).

Com dezoito números publicados trimestralmente, durante seis anos, e com uma média de vinte e um artigos por edição, o primeiro número da revista Escola Secundária foi publicado em junho de 1957 e o último, após mais de um ano da publicação do penúltimo número em 1961 que indicou o término da coleção, conforme apresentou a abertura do referido número:

Apresentamos a Revista n.º 18 da Escola Secundária, preparada em 1963, mas somente agora publicada.

Está em projeto outro plano de publicação periódica que substituirá a Revista da Escola Secundária dedicando-se cada número a determinada área do ensino de segundo grau ou problema geral da Educação. (APRESENTAÇÃO, 196_, p. 6)

Ao ser lançada, a revista tinha o professor sergipano, Gildásio Amado como diretor da DESE, José Carlos de Melo e Souza como coordenador da CADES e o educador paulista Luiz Alves de Mattos como redator-chefe. A seguir, a Figura 3 traz a imagem da capa do primeiro número da revista que permaneceu com o mesmo *layout* até a última edição e sem imagens, diferenciando-se das outras revistas com relação as cores, pois a cada número o fundo da capa se modificava, com cores vivas e vibrantes.

Figura 3 – Capa da revista Escola Secundária, número 1, ano 1957



Fonte: PROEDES/FE/UFRJ

No texto de apresentação do primeiro número, de autoria do, então, diretor da DESE, cita-se como um dos maiores objetivos da revista:

[...] divulgando as mais importantes realizações e experiências de educadores nacionais e estrangeiros, terá cumprido seu maior objetivo se estimular e facilitar o aperfeiçoamento

técnico do trabalho docente e se puder contribuir para reforçar a compreensão do papel que cabe à escola secundária brasileira na formação da sociedade e no desenvolvimento do País. (AMADO, 1957a, p. 3).

A revista *Escola Secundária*, desse modo, ocupava-se com prioridade de temas sobre a formação mais adequada do professor secundarista moderno e, para isso, tinha a organização das suas edições voltadas para a área da didática, conforme a descrição geral dos sumários: um espaço inicial, como uma espécie de Editorial, para a divulgação de textos construídos, geralmente, pelos membros da DESE e da CADES; outra seção denominada “Didática Geral”, que trazia textos mais técnicos e direcionados para todos os profissionais das escolas secundárias; a seção “Orientação Educacional” com temas relacionados ao trabalho com adolescentes e seus familiares; após esta seção há um grande bloco de subseções, uma para cada disciplina ofertada pelo currículo do ensino secundário: língua vernácula, latim, línguas estrangeiras, matemática, ciências naturais, história do Brasil, geografia, trabalhos manuais e economia doméstica, desenho, física, química, filosofia e educação física. Os textos apresentados nessas subseções eram noticiários de cursos e encontros, aplicabilidade de técnicas e métodos de ensino, como planejar determinado conteúdo, confecção de materiais didáticos, procedimentos de avaliação, assuntos esses específicos da disciplina em destaque na subseção.

Tinha ainda a seção “Educandários Nacionais” que divulgava novas experiências de instituições de ensino secundário, apresentada em apenas dois números da revista. E, as seções: “Noticiário da CADES”, com publicações acerca das suas ações e do MEC e das legislações para o ensino secundário, e “Consultório Didático”, com textos enviados pelos professores/leitores e concentrados na solução de seus problemas e suas dificuldades do trabalho cotidiano nas

escolas. Esta última seção esteve presente apenas nos três primeiros números.

No Quadro 3, segue o número de textos publicados sobre a estrutura do ensino secundário e que foram utilizados nessa pesquisa, sendo que os textos relativos às disciplinas específicas do currículo do ensino secundário foram desconsiderados por não ser o foco da investigação. Além disso, também foram desconsiderados os textos dos autores Amado (1957b) e Bastos (1958), destacados em negrito no Quadro 3, pois foram publicados integralmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e analisados no capítulo dois deste trabalho.

Quadro 3 – Artigos sobre o ensino secundário na revista Escola Secundária (1956-1961)

Edição	Autor	Título	Páginas
N. 1, Jun. 1957	A Redação	A nossa Revista	05-09
N. 2, Set. 1957	-	O substitutivo do Ministério da Educação e Cultura ao projeto de lei orgânica do ensino secundário	03-25
N. 3, Dez. 1957	Gildásio Amado Gildásio Amado	Tendências da educação secundária As inspetorias seccionais do ensino secundário	05-11 101-102
N. 4, Mar. 1958	-	Pronunciamento do Ministério da Educação e Cultura sobre o projeto de lei n. 2.1222/57 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional	03-23

Continua...

Continuação...

Quadro 3 – Artigos sobre o ensino secundário na revista Escola Secundária (1956-1961)

Edição	Autor	Título	Páginas
N. 5, Jun. 1958	Jamil El-Jaick	O ensino secundário na França	04-10
	Ernesto L. de Oliveira Junior	Educação de grau médio	10-12
	Valnir Chagas	Reformas	13-18
	Manoel Jairo Bezerra	O centro audiovisual de Saint Cloud – França	30-34
N. 6, Set. 1958	A Redação	Novos rumos para o ensino secundário	03-05
	-	Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais	08-12
N. 7, Dez. 1958	Cadmo Bastos	A flexibilidade dos currículos na escola secundária americana	05-07
	Theobaldo Frantz	A equipe de orientação educacional no ginásio Fordham de Nova Iorque	32-35

Continua...

Continuação...

Quadro 3 – Artigos sobre o ensino secundário na revista Escola Secundária (1956-1961)

N. 8, Mar. 1959	A Redação	Melhor ambiência educativa para adolescentes	03-04
	-	Encontro de educadores (conclusões)	05-06
	Lauro de Oliveira Lima	Sugestões aos pais – Com relação à educação dos filhos nos colégios	07-10
	Manoel Jairo Bezerra	O Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres	115-116
N. 9, Jun. 1959	-	-	-
N. 10, Set. 1959	-	-	-
N. 11, Dez. 1959	Leonel Bogéa	A escola secundária: sua organização administrativa e pedagógica	04-13
N. 12, Mar. 1960	Lauro de Oliveira Lima	A reforma do ensino e a dúvida metódica	10-13
	Imideo Giuseppe Nérici	A escola secundária e o adolescente	14-19
N. 13, Jun. 1960	-	-	-
N. 14, Set. 1960	Imideo Giuseppe Nérici	A escola secundária brasileira	12-17
N. 15, Dez. 1960	-	-	-

Continua...

Continuação...

Quadro 3 – Artigos sobre o ensino secundário na revista Escola Secundária (1956-1961)

N. 16, Mar. 1961	-	-	-
N. 17, Jun. 1961	A Redação	O movimento das novas classes experimentais	3-4
N. 18	-	-	-
TOTAL	11	23	-

Fonte: Elaboração do autor com dados da revista Escola Secundária (1956-1961).

A análise do Quadro 3 permite perceber que em seis edições não houve textos sobre o ensino secundário que tratasse dos seus problemas e das polémicas que o envolviam, uma vez que foram somente publicados os textos específicos sobre as disciplinas do currículo vigente e que aqui não foram apreciados. Verifica-se também que o autor com o maior número de publicações sobre o ensino secundário brasileiro foi Lauro de Oliveira Lima, aqui são analisados apenas dois textos de sua autoria, no entanto, o sumário das edições apresenta destaque para os seus textos. Além disso, a equipe de redação da revista também se sobressaiu com quatro textos investigados. Já as experiências educacionais estrangeiras, Manoel Jairo Menezes teve destaque com dois textos sobre a educação francesa. Neste sentido, igualmente aos capítulos anteriores, pretende-se compreender, nesse capítulo, a circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário, entre os anos de 1956 e 1961, a partir do diagnóstico e das propostas para o ensino secundário brasileiro em dezenove textos, apresentado no próximo tópico e, no

seguinte, explorar as experiências estrangeiras de ensino secundário em quatro textos.

4.1 A EXPANSÃO QUANTITATIVA E A FALTA DE CRESCIMENTO QUALITATIVO

A equipe de redação da revista Escola Secundária abriu a primeira edição com o artigo intitulado “A nossa revista”, onde escreveram sobre “a espetacular expansão de nossa rede de estabelecimentos de ensino secundário e o seu crescimento em número de matrículas”, nos últimos 25 anos. (A REDAÇÃO, 1957, p. 5). Toda essa ampliação, conforme o texto, foi em decorrência das ocupações profissionais que surgiram a partir da intensificação industrial, e das novas necessidades e oportunidades que se criaram. Assim, os jovens buscavam o ensino secundário para se capacitarem e ascenderem socialmente, pois o enxergavam como a possibilidade de alcançarem melhores padrões de vida.

O texto mostra também que grande foi o crescimento quantitativo do ensino secundário, no entanto, faltou o mesmo desenvolvimento no viés qualitativo, “no sentido de evoluir de seu primitivo e rígido formalismo cultural para um sentido social mais amplo e realista, em que a inteligência e a cultura sejam postas a servir aos interesses mais vitais da coletividade” (A REDAÇÃO, 1957, p. 6). O ensino secundário, desta maneira, permaneceu absorvido por suas rotinas tradicionais e limitou-se a aceitar passivamente a massificação da educação secundária, sofrendo, desse modo, “um severo retrocesso qualitativo”.

Sendo assim, a equipe de redação indicava uma “restauração” na mentalidade dos educadores, voltada mais para o sentido humano e social da atuação educativa. Eles mencionavam:

[...] os objetivos meramente instrutivos da nossa escola secundária devem ceder a primazia, que indevidamente estão ocupando no seu plano de trabalho, aos propósitos educativos, que devem inspirar e impregnar toda a sua atuação. A preocupação obsessiva pelas matérias abstratas dos programas oficiais deve ser substituída pela preocupação muito mais rendosa do desenvolvimento e da formação ética e social de jovens personalidades sadias, equilibradas, cômicas de seus deveres e responsabilidades, capazes, enfim, de contribuir para o bem-estar e o progresso de uma sociedade democrática. Aliás, a própria instrução, quando inspirada por esses propósitos e ideais educativos, ganha novo sentido, ampliando suas possibilidades, adquirindo novas perspectivas humanas e tornando-se um recurso fecundo e dinamizador da inteligência e da vontade. No nível da escola secundária, toda a instrução deve ser eminentemente educativa [...] (A REDAÇÃO, 1957, p. 7).

Na edição seguinte, foi publicado na íntegra “O substitutivo do Ministério da Educação e Cultura ao projeto de lei orgânica do ensino secundário” (1957), que foi elaborado por uma comissão de técnicos do MEC. Nesse substitutivo precede um estudo apresentado pela referida comissão ao, então, Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado. Esse estudo traz sugestões de medidas práticas para conceder maior flexibilidade aos trabalhos escolares, de supressão dos programas oficiais e de ampliação na responsabilidade dos diretores e professores para determinarem as diretrizes das escolas, assuntos considerados novos à época e que estavam “provocando as mais desencontradas reações tanto de aplauso como de ceticismo e repulsa” (O SUBSTITUTIVO..., 1957, p. 3).

A comissão designada pelo MEC, ao realizar o estudo precedente ao substitutivo, entendia que o ensino secundário brasileiro demandava de alterações mais relevantes e de maiores dimensões com relação às recomendações do projeto de lei orgânica em apreciação. Essa comissão declarava que a educação secundária era, naquele momento, uma necessidade coletiva e que deveria ter maior flexibilidade no currículo e uma estrutura mais variada para atender as diversas aptidões dos jovens que a buscavam, assegurando, assim, oportunidades iguais para todos. Pois, esses jovens estavam destinados aos quadros profissionais oriundos do contínuo e progressivo desenvolvimento econômico, social e político ao qual passava o país e que tencionava a obrigatoriedade do ensino secundário. Portanto, aos jovens, esse ensino deveria ser:

Para a sua vida comum, para que possam compreender melhor os problemas do seu tempo e melhor se integrar no meio social e mesmo para o melhor desempenho de suas tarefas profissionais [...] Precisam de maiores conhecimentos, de maior base de cultura geral, que estão buscando com acentuada preferência, na escola secundária, sem que esta, em virtude de sua rígida e acentuada feição acadêmica, esteja preparada para recebê-los.

[...]

Ensinar para fazer, para a ação, para o trabalho. Ciência aplicada ao invés de ciência pura. Cultura interessada, em lugar de estudos abstratos e conhecimentos formais, que só mais tarde venham a ter aplicação. Um ensino voltado especialmente para o mundo concreto, misto de cultura geral e de aprendizado prático não especializado (O SUBSTITUTIVO..., 1957, p. 4-5).

O texto seguinte, intitulado “As inspetorias seccionais do ensino secundário”, publicado na terceira edição, trouxe o

discurso proferido por Gildásio Amado (1957), no encerramento da VI reunião de inspetores seccionais do ensino secundário. O texto abordava a descentralização da inspeção federal do ensino secundário, já iniciada em 1932 com a criação das Inspetorias Regionais, mas efetivada somente com a integração das inspetorias seccionais à Diretoria do Ensino Secundário no, então, governo de Juscelino Kubitschek. Além disso, as inspetorias exerciam a função de “propagadoras das diretrizes gerais do ensino e receptoras e animadoras das necessidades e aspirações regionais” (AMADO, 1957a, p. 101).

O autor informa que, sem essas inspetorias, muitos programas não teriam sido executados pela Diretoria do Ensino Secundário, tais como: bolsas de estudo; formação e orientação pedagógica; cursos para professores e orientadores escolares; jornadas de estudos; encontros de mestres; simpósios; e reuniões pedagógicas e culturais. Ele informa também que a reunião à qual ele fazia o discurso de encerramento tratou do “novo regime de autonomia financeira das Inspetorias Seccionais, o plano de suas atividades para 1958, a regulamentação das bolsas de estudo provenientes de convênios, a regulamentação de inspeção e a da lei que vem de ser sancionada referente a exames de madureza” (AMADO, 1957a, p. 102). Ansiava, ainda, pela assinatura do Senhor Ministro da Educação, presente na reunião, ao “Regimento da Casa do Professor”, que seria o marco inicial de uma etapa promissora das Inspetorias Seccionais.

No ano seguinte, em 1958, o quarto número da revista, divulgou o “Pronunciamento do Ministério da Educação e Cultura sobre o Projeto de Lei n. 2.222/57 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional”. Esse texto foi fruto do estudo realizado por uma comissão convocada pelo ministro Clóvis Salgado acerca do projeto original das diretrizes e bases para a educação nacional, o Projeto de Lei nº 2.222/57. Essa comissão era composta pelos professores Pedro Calmon, Lourenço Filho,

Almeida Junior, Faria Goes e Anísio Teixeira, presidida pelo ministro em questão. Tantas foram as alterações, que a comissão redigiu um documento novo e completo, ao invés de oferecer apenas sugestões no próprio original.

Com relação à educação secundária, a comissão do referido pronunciamento manifestou que os Estados e o Distrito Federal teriam a competência para organizar os seus sistemas de ensino, no entanto, a União deveria legislar mais longe nessa etapa da educação fixando “a estrutura geral do ensino, suas articulações com o primário e com o superior, o mínimo obrigatório dos currículos dos diferentes cursos, o registro dos professores, o registro do reconhecimento das unidades escolares, além de outras normas disciplinadoras” (PRONUNCIAMENTO..., 1958, p. 5). Além disso, a comissão julgou melhor pela uniformidade da nomenclatura dos diversos cursos (secundário, comercial, agrícola, industrial e normal), assim todos teriam os mesmos e “prestigiosos nomes”, de ginásio e colégio.

Ainda foi alterada pela comissão, a adoção de currículos obrigatórios, mas “realmente mínimos”, podendo ser incluído novas disciplinas de acordo com a necessidade de cada escola. Deste modo:

Aos estabelecimentos de ensino, reserva-se o direito de incluir mais uma disciplina obrigatória. Aos professores, o direito de propor seus próprios programas e planos de estudos, enquanto o Ministério se limita a definir a matéria de cada disciplina em termos gerais, apenas.

[...]

Assim, descentralizando certa dose de poder, pelos Estados, pelas escolas e pelos professores, a lei estará, na mesma medida, distribuindo e impondo responsabilidades [...].
(PRONUNCIAMENTO..., 1958, p. 6).

Na edição seguinte, foi publicado o texto “Educação de grau médio”, uma transcrição de um dos “Doze Ensaios sobre Educação e Tecnologia”, publicados pela CAPES, em 1956, e de autoria do professor Ernesto L. de Oliveira Junior (1958). O texto discutiu a evolução do número de matrículas nos diferentes ramos do ensino médio e superior, no Brasil. Os dados revelavam, conforme Oliveira Junior (1958, p. 11), que os jovens de nosso país buscavam o ensino secundário com o intuito de chegar as escolas superiores, no entanto, a maioria não conseguia ingressar, pois a escola secundária era “evidentemente divorciada da realidade brasileira”.

O curso secundário, para o autor, da forma que se encontrava, era “fonte de desilusões e desmoralização” para os que seguiam. Não ofertava estímulos e informações suficientes que permitissem a adaptação com êxito dos jovens à sociedade brasileira, destinando-os a não ter vantagem alguma para a sua vida, fosse para ingressar no ensino superior ou para exercer alguma função profissional. Outra situação que deveria ser levada em conta era a dificuldade de muitos alunos com os estudos do latim, da matemática, do desenho e do canto orfeônico, que os levavam a abandonar o curso, devido às diversas reprovações nessas disciplinas que os deixavam atrasados com relação aos outros colegas e que os forçavam a repetir estudos que não eram compatíveis com os seus interesses e com os que a sociedade exigia.

Deste modo, Oliveira Junior (1958, p. 13), finaliza o texto indicando que:

A escola precisa adquirir, portanto, características inteiramente novas, exercer funções nunca desempenhadas no passado. Para isso, a escola média moderna não se deve conformar com a perda de um único aluno. É preciso que a escola se prepare para fornecer a CADA ALUNO, aquilo que esse particular aluno precisa para ser bem sucedido na vida. A sua primeira norma, portanto, deve ser a

FLEXIBILIDADE, a capacidade de adaptar-se às personalidades dos alunos, a ausência completa de força coercitiva. Cada jovem deve sentir que a escola é o caminho mais simples para atingir os seus próprios objetivos na vida. [grifo do autor]

O professor Valnir Chagas (1958), no texto intitulado “Reformas”, discute as legislações para o ensino, no decorrer da história da educação brasileira, em especial atenção ao projeto de lei de diretrizes e bases e as suas orientações para o ensino secundário, que tramitava à época no Congresso. Dizia que o grande mérito desse projeto foi o de provocar um amplo debate acerca dos problemas da educação em nosso país, nos mais diversos espaços onde tinham pessoas interessadas e preocupadas com a “crise do ensino”. Os problemas em evidência eram: “centralização e descentralização, exames de Estado, equivalência e uniformidade, colégio universitário e primeiro ciclo como curso de continuação, matérias obrigatórias e optativas, eliminação do Latim e predominância do Inglês sobre o Francês”, entre outros (CHAGAS, 1958, p. 13).

O autor segue discutindo a importância desses temas no tocante da lei de diretrizes e bases, porém, indicava que havia uma “tendência nacional” em considerar que o ensino em nosso país só conquistaria a tão esperada qualidade e colocaria fim a tal crise “pelo passe de mágica das leis, decretos ou regulamentos”, clamando assim, sempre por novas reformas. (CHAGAS, 1958, p. 14). Rotuladas com o nome de um ministro, as legislações no curso da história da educação:

[...] ora modificam o plano de exames, ora desdobram cursos, ora suprimem ou criam matérias, ora aumentam ou diminuem a fiscalização, ora centralizam, ora descentralizam, ora decidem preparar mais ou menos diretamente para a escola superior, - e

jamais alteram a filosofia íntima que há de nortear o trabalho efetivo da sala de aula. (CHAGAS, 1958, p. 14).

Por reforma, entendia o autor, como “a realização de um trabalho efetivo e atuante, junto a escolas e professores, para torná-los cada vez mais capazes de, ajustando-se continuamente às peculiaridades do meio a que servem e às diferenças individuais dos alunos – alcançarem rápida e eficazmente os fins colimados” (CHAGAS, 1958, p. 17). Neste sentido, conforme o texto em análise, as discussões que envolviam a educação estavam voltadas para a formalidade, as obrigações, e não para o que era realmente essencial, o trabalho dos professores, o ato de ensinar e aprender, esses temas não aparecia na pauta dos debates. Portanto, as reformas sozinhas não bastavam e com a aprovação do projeto de lei de diretrizes e bases (que veio a ocorrer em 1961), nada se assistiria de mudanças capazes de superar a famigerada “crise do ensino”, de acordo com Chagas (1958).

A equipe de redação da revista Escola Secundária publicou, na sexta edição, o texto de abertura com o título “Novos rumos para o ensino secundário”, onde foi tratada a temática urgente de novos rumos, novas perspectivas de expansão, progresso e aperfeiçoamento à educação secundária. O texto retratava essa etapa da escolarização como “saturada de rígido formalismo e embaraçada por um complexo ritualismo burocrático”, não podendo mais continuar “nesse grau de esterilidade, inoperância e irresponsabilidade”, herdado de um passado centralizador e ditatorial (A REDAÇÃO, 1958, p. 3). Tinha-se, assim:

[...] currículos estáticos e enciclopédicos, programas rígidos e inflados de pedante erudição, mas alheios às realidades da vida e do meio em que vivemos. Temos desse modo, um ensino altamente burocratizado, mas ineficiente e improdutivo. Por esse sistema, o que menos a

nossa juventude escolar está assimilando é o saber e a cultura; a educação propriamente dita, a formação da personalidade para viver condignamente numa sociedade democrática, essa fica postergada, deixada ao acaso das contingências e influências extraescolares. Muitas de nossas escolas são monótonos moinhos em que se tritura um saber acadêmico e livresco, que não comporta qualquer mensagem de vida para os jovens escolares; é para eles apenas um ritual formalístico e sem sentido ao qual se devem submeter para obterem os cobiçados certificados e diplomas. Não estamos educando a nossa juventude e nem mesmo dando-lhe instrução. (A REDAÇÃO, 1958, p. 4).

Foi abordado ainda no texto que as mudanças somente seriam possíveis com a progressiva descentralização, que permitisse à escola uma aproximação maior das necessidades locais e das diferentes habilidades dos alunos e que os professores pudessem ter maior liberdade no desempenho de suas funções. Para isso, a Diretoria do Ensino Secundário vinha atuando ativamente para atualizar e aperfeiçoar o ensino secundário brasileiro. O texto indicou que a DESE preparava e orientava os professores secundaristas mediante a criação e divulgação de literatura didática útil e acessível, dando assistência aos colégios e estímulos ao aperfeiçoamento constante dos professores. Promovia com frequência simpósios, seminários, cursos de férias, semanas de estudos, publicação de periódicos, impulsionando a formação de uma nova “mentalidade”, capaz de produzir um ensino secundário mais próximo das expectativas de uma sociedade que buscava se modernizar cientificamente e tecnicamente.

Duas iniciativas da DESE são destacadas no texto como de extrema importância: a implantação definitiva da Orientação Educacional nas escolas secundárias brasileiras, prevista já na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), mas que ainda não

era uma realidade nas escolas; e a divulgação das instruções de organização das Classes Experimentais que possibilitariam a aplicação de novos métodos e processos de ensino, vedada por lei até a publicação dessas instruções, conforme aponta o texto:

Até a publicação destas instruções, o Brasil era talvez o único país do mundo em que a ‘experimentação’, no ensino de nível secundário, era absolutamente vedada por lei. Em todos os demais países, a experimentação, em maior ou menor escala, foi sempre considerada como de vital importância para a revisão e atualização dos currículos e métodos em voga, confiando-se à competência e ao senso de responsabilidade dos educadores a tarefa de explorar novas modalidades e melhores possibilidades de aprimorar o ensino secundário, tornando-o mais adaptado às realidades humanas e sociais, mais eficaz e rendoso para os alunos individualmente e para a sociedade (A REDAÇÃO, 1958, p. 5).

O texto que seguiu nessa edição foi o da divulgação das “Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais” (1958), homologada pelo Ministro da Educação, permitindo o funcionamento a partir de 1959. Como já citado nessa pesquisa, elas tinham o objetivo de ensaiar métodos pedagógicos e processos escolares e apresentavam como normas gerais: a organização do currículo com vista à preparação geral e a sólida formação humana, atendendo as aptidões individuais; a articulação das várias disciplinas, a admissão de no máximo trinta alunos em cada classe; a redução do número de professores nas classes iniciais do ginásio, para um convívio mais intenso com os alunos e evitar a transição brusca do primário para o secundário; reuniões periódicas dos professores para a discussão dos aspectos psicológicos das classes e orientação pedagógica; atividades adequadas às aptidões dos alunos; oportunidades aos alunos de

permanecerem mais tempo na escola e oferta de atividades extracurriculares; estreitamento da relação entre professores e pais. (INSTRUÇÕES..., 1958).

Norteadas pelos princípios da Escola Nova, as práticas escolares realizadas nas Classes Secundárias Experimentais eram, de acordo com Vieira, Dallabrida e Steindel (2013, p. 6), “o que havia de mais avançado em termos de educação secundária à época”, uma vez que estavam baseadas em métodos ativos como, por exemplo, o de aprendizagem por projetos e o de estudos globalizados. Essas classes experimentais primavam, portanto, por práticas contrárias às fixadas pela Lei Orgânica do Ensino Secundária (1942), que era de predomínio livresco. Caracterizadas “como de grande importância para a educação pública”, as Classes Secundárias Experimentais eram pautadas “em discussões de importantes intelectuais brasileiros que, a luz de discussões advindas do cenário internacional, propunham novas experiências para a educação brasileira” (VIEIRA; DALLABRIDA; STEINDELL, 2013, p. 7).

Desse modo, as Classes Secundárias Experimentais deveriam ser organizadas em colégios de idoneidade incontestável, indicando-se, assim, o Colégio Pedro II e os colégios de aplicação das faculdades de Filosofia; deveriam iniciar no primeiro ciclo; receber o consentimento dos pais ou responsáveis para a matrícula dos alunos; e apresentar professores credenciados. Os alunos não poderiam ser transferidos no decorrer do ano letivo e o funcionamento tinha que ser, preferencialmente, em horário integral. É destaque do texto que a experiência dessas classes precisava alcançar aspectos da vida escolar que se diferenciavam do curso secundário da época, principalmente, das questões em que eram suscetíveis à críticas como, por exemplo, a falta da presença de profissionais de orientação educacional, além das indicadas a seguir:

- pequena duração do ano letivo
- número excessivo de disciplinas ministradas no ano escolar
- falta de flexibilidade
- ensino verbalista
- dissociação das necessidades e interesses do aluno
- excesso de provas
- supervalorização das notas
- falta de articulação com o ensino primário e superior e ainda outros. (INSTRUÇÕES..., 1958, p. 11).

No ano seguinte, A Redação (1959) inicia a oitava edição, com o texto “Melhor ambiência educativa para adolescentes”. O texto aborda a temática da escola e a necessidade de articulação com as outras instituições sociais para discutir e encontrar possíveis soluções para os complexos problemas da educação dos jovens brasileiros. Discute-se, no texto, a ideia errônea que se configurou da tarefa reservada à escola, “isolada e desamparada”, de responsabilidade pela educação total da infância e da juventude. Argumenta-se, no texto, que a instrução pode depender da situação formal de aula, no entanto, a educação deve ser função de todos os “ambientes sociais” que envolvem os educandos. E, nesses ambientes,

[...] concorrem não só a escola, mas também a família, a igreja, a imprensa, o cinema, o rádio e a televisão. Os adultos de hoje, quaisquer que sejam os postos que ocupam na nossa complexa trama social, não podem descurar este grave aspecto de sua vida e de sua atuação, pelo qual todos contribuem, direta ou indiretamente, para melhorar e aperfeiçoar ou corromper e agravar o clima educativo em que vivem nossas crianças e adolescentes (A REDAÇÃO, 1959, p. 4).

Nesse sentido, foi promovido pela DESE, em 1959, na cidade de Belo Horizonte, o I Encontro de Educadores que abrangeu o mesmo tema em discussão nesse texto, articulação das instituições sociais. As conclusões desse encontro foram publicadas pela revista Escola Secundária, com o título “Encontro de educadores (conclusões)” (1959), e os participantes manifestaram como meios essenciais à realização dos fins educativos: a instalação de um Centro de Orientação Educacional em cada escola para conscientizar os alunos, os professores e os pais, da responsabilidade de cada um na vida escolar dos jovens e no desenvolvimento de sua personalidade; a transformação da escola em centro cultural para a comunidade onde está inserida; e a criação de classes experimentais.

O texto indica, ainda, que foi considerado pelos educadores como causas do fracasso escolar no ensino secundário:

- a) inadequação de currículo e programas;
- b) inadequação do ensino secundário às necessidades resultantes das presentes condições sociais;
- c) ausência de orientação adequada;
- d) insegurança econômica do professor;
- e) carência de base filosófica e de preparação psicopedagógica dos educadores;
- f) incompreensão da família em relação às exigências da escola (ENCONTRO..., 1959, p. 6).

E contribuíram com as seguintes sugestões:

- 1) que os poderes públicos considerem, na formação do adolescente, a decisiva influência das técnicas de progresso (imprensa, cinema, rádio, televisão, propaganda, etc.) visando a moralizá-las e

- garantir-lhes, sempre que possível, caráter educativo;
- 2) que os poderes públicos adotem enérgicas medidas de saneamento moral relativamente à corrupção de costumes pelos maus exemplos nos diferentes ambientes culturais, políticos e sociais;
 - 3) que as faculdades de Filosofia, no curso de Didática, ministrem, aos futuros professores, formação psicopedagógica mais intensa;
 - 4) que se incentive e faça publicar:
 - a) trabalhos de pesquisa no campo da psicologia do adolescente, particularmente do adolescente brasileiro;
 - b) resultados de experiências relativas à formação da personalidade do adolescente (ENCONTRO..., 1959, p. 6).

Na mesma edição, Lauro de Oliveira Lima (1959) publicou o texto “Sugestões aos pais – Com relação à educação dos filhos nos colégios”. O autor trouxe sugestões acerca das relações dos pais com o colégio, com os professores, com os alunos, com a sociedade e com os colegas de seus filhos. Na relação “os pais e o colégio”, o destaque das sugestões estava na discussão sobre o entendimento de muitos pais que o colégio os substituía, sendo caracterizado pelo autor como uma “atitude de escape” para aqueles que não queriam assumir a responsabilidade na educação dos filhos. Na relação “os pais e os professores”, a ênfase das sugestões foi para o incentivo que as famílias deveriam ter diante da valorização da função de educador, pois assim, as escolas teriam “força orientadora” perante os adolescentes.

Já “Os pais e os alunos”, as sugestões envolveram o interesse que as famílias deveriam demonstrar pelo progresso escolar dos filhos, como forma de os estimularem nos estudos. “Os pais e a sociedade” evidenciou o “dever social de fazer com que seus filhos desenvolvam todas as suas aptidões, não

só para a autossatisfação pessoal, como para que eles melhor sirvam à comunidade a que pertençam” (LIMA, 1959, p. 9). E, por fim, “os pais e colegas de seus filhos”, as sugestões se voltaram para a necessidade dos jovens de pertencerem a um grupo e isso deveria ser aceito pelos pais; para o dever dos pais em alertar os filhos a não buscarem prestígio nos grupos por meio da ostentação dos bens materiais que a família possuía; e para os pais que precisavam incentivar os filhos a participarem das atividades extracurriculares oferecidas pelas escolas para se entrosarem mais com os outros colegas.

Na última edição do ano de 1959, foi publicada a palestra proferida pelo assistente de inspetorias, do Rio de Janeiro, Leonel Bogéa, intitulada “A escola secundária: sua organização administrativa e pedagógica”. A palestra ocorreu na II Jornada de Estudos de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, em outubro de 1958, e tinha por finalidade reunir as sugestões dos diretores que fossem possíveis de aplicação nos estabelecimentos e de ajustamento com a realidade da comunidade escolar, sugestões estas que necessitavam estar dentro das limitações legais para o ensino secundário. Para o autor da palestra, a organização escolar do ensino secundário envolvia quatro fatores: ambiente favorável à educação; corpo docente e administrativo; ensino formativo; e disciplina escolar.

Como ambiente favorável à educação, o autor entende que abrangia toda a estrutura física das escolas e todos os equipamentos didáticos e pedagógicos, considerando ainda que em hipótese alguma este item deveria ser colocado em segundo plano, pois o aperfeiçoamento do ensino dependeria também dos cuidados com o ambiente escolar. O segundo fator, corpo docente e administrativo, diz respeito à necessidade de unir os esforços em prol da educação, em uma ação conjunta e benéfica. Para isso, os professores deveriam eliminar a ideia “que o processo educativo termina com eles e que a direção e a inspeção da escola não passam de um imperativo incômodo”,

assim como, o autor também recomenda, “que a direção não se deixe mergulhar num isolacionismo desfavorável ao ensino” (BOGÉA, 1959, p. 7).

Com relação ao ensino formativo, o autor compreendia que todo o ensino abrange finalidades e objetivos. As finalidades, para ele, são os resultados finais que devem ser alcançados e os objetivos são os caminhos do dia a dia para atingir o que se busca na finalidade. Portanto, “o ensino representa uma direção da aprendizagem no sentido das finalidades da educação e, por isso, deve ser formativo e não simplesmente informativo” (BOGÉA, 1959, p. 11). O último fator, disciplina escolar, é percebido por Bogéa (1957, p. 11) como “uma ordem elementar na classe e na escola”. Para ele, a disciplina é primeiramente uma ordem instituída para depois ser uma ordem outorgada, pois “toda obra educativa implica elementos de coerção, pressão, conformação ou constrangimento do educando a valores sociais, preestabelecidos” (BOGÉA, 1959, p. 11). Como condição básica para conquistar a disciplina dos alunos secundários e garantir o sucesso das atividades dos docentes, o autor indica:

- 1- saber o que vai ensinar;
- 2- conhecer o estudante;
- 3- adaptar o ensino ao educando;
- 4- tornar as aulas interessantes;
- 5- ensinar o aluno a estudar;
- 6- manter uma atitude favorável ao trabalho escolar. (BOGÉA, 1959, p. 12).

Depois dessa exposição dos fatores da organização da escola secundária, Bogéa (1959, p. 13) finalizou a palestra com sugestões aos diretores na administração das escolas, para superarem os problemas da escola secundária:

- 1- O funcionamento ativo de:
 - a) um gabinete de orientação educacional;

- b) um círculo de pais;
 - c) um sistema de coordenação didática docente;
 - d) uma biblioteca escolar;
 - e) uma forma de participação do corpo docente, discente e administrativo para a permanente fiscalização dos atos escolares e o aperfeiçoamento da disciplina do educandário;
- 2- Um ambiente adequado ao estudo das diversas disciplinas;
 - 3- A obrigatoriedade de planeamento didático anual, ou de curso, pelo menos;
 - 4- A execução de um programa de atividades extraclasse;
 - 5- Sua permanência, ou a de seu substituto, durante todo o expediente escolar;
 - 6- A limitação do número de alunos em classe, preponderando a capacidade didática ideal do professor (30 estudantes em aula) sobre a capacidade regulamentar da sala de aula (um aluno por m²);
 - 7- A aplicação, se possível, de um plano de estudo dirigido;
 - 8- Uma forma de remuneração capaz de permitir ao professor viver dignamente, dentro do custo de vida atual. (BÓGEA, 1959, p. 13).

Na edição seguinte, a primeira de 1960, Lauro de Oliveira Lima (1960a) publicou o texto “A reforma do ensino e a dúvida metódica”, em que trabalhou com a dificuldade dos professores em aceitarem as mudanças na educação. Eles se acostumavam com o desenvolvimento das suas atividades em sala de aula e com o renome que muitos ganhavam diante dos alunos, que com as propostas de adotarem novas técnicas e novos métodos indicadas pelas reformas, os professores temiam perder a boa reputação conquistada. Segundo o autor, a inclinação do professor era de se habituar à rotina e se acomodar com o trabalho que estava fazendo e que parecia

estar dando certo, sem buscar novidades e sem se atualizar, no entanto, o mundo caminhava para a constante mudança. Dizia ele:

Por que não adotar em educação uma atitude científica, o que vale dizer, EXPERIMENTAL? Por que não termos como provisórios os resultados de nossa experiência e tentarmos novas formas? [...] Em educação adotamos uma anticientífica atitude de satisfação, de refestelamento, como se nos apoiássemos na mais sólida base, justamente em educação, por trás da qual o mundo maravilhoso e imprevisível do psiquismo humano nos surpreende diariamente (LIMA, 1960a, p. 12, grifo do autor).

Do mesmo modo, o autor falava da necessidade de repensar a escola secundária que estava asfixiando a criatividade do aluno. Utilizando como exemplo as discussões em torno das “Diretrizes e Bases Curriculares”, ele indicava que se deveria lançar mão do quantitativo em troca do qualitativo e do formativo, analisar a validade de cada disciplina que compõe o currículo e pensar “num ginásio onde *se aprende a aprender*, deixando os conteúdos com instituições especializadas” (LIMA, 1960a, p. 13, grifos do autor). Seguindo essa perspectiva escolanovista, ele completa sua compreensão de escola secundária:

[...] não se aprende uma língua estrangeira com duas aulas por semana durante 28 semanas anuais, como é a realidade brasileira. Por que, então, a hipocrisia de que o estudante secundário brasileiro estuda duas línguas estrangeiras? Por que não remeter o aluno a institutos especializados na aprendizagem das línguas, onde pode aprender em alguns meses de trabalho intensivo o que não aprende em sete anos de intermitências escolares? Por que não

equipar cada grande cidade com alguns laboratórios científicos orientados por grandes mestres e para lá remeter os alunos que demonstraram aptidão para a pesquisa, ficando o ginásio como núcleo de orientação, de estudo dirigido, de controle da aprendizagem de vivências reais, remanso de meditação e formação da personalidade? O ginásio seria a biblioteca, o campo de esporte, o orientador educacional, a capela, a oficina de trabalhos manuais, a Arena de debates, de pesquisas, de estudo dirigido, o local em que as equipes, os clubes funcionariam sob a orientação de verdadeiros educadores? Por que empanturrar o ginásio com um horário que graficamente parece mais uma teia de aranha, onde o aluno se enreda como a mosca colhida pelas terríveis caçadoras? (LIMA, 1960a, p. 13).

Na mesma edição, o professor Imideo Giuseppe Nérici (1960a) publicou o texto “A escola secundária e o adolescente”. Iniciou o texto falando sobre a composição da escola secundária brasileira em dois ciclos: o primeiro, chamado de ginásio, considerado rígido e com apenas um currículo; e o segundo, colégio, dividido em colegial clássico e colegial científico para atender, conforme Nérici (1960a, p. 14), “uma necessidade de discriminação de aptidões dos educandos”. Segundo o autor, o colegial clássico era destinado aos adolescentes que apresentavam no ginásio alguma aptidão humanística e literária e deveria levá-los a cursar na universidade, de preferência, Direito, Belas Artes e Arquitetura. Já o colegial científico era aconselhado aos que revelavam disposição aos fatos naturais e científicos, levando-os a optarem, no ensino superior, pelos cursos de Engenharia, Medicina, Farmácia e Agronomia.

No entanto, Nérici (1960a, p. 15) acreditava que a formação do ensino secundário deveria ser uma só, “humanístico-científico”, sem destaque para uma delas, “pois

as duas representam reais conquistas da humanidade, através dos séculos, e não podem ser abandonadas, sem prejuízo grave para o próprio homem e sua cultura”. Com uma visão mais generalista, esse autor considerava indispensável uma formação mínima nos dois campos, porém, a intensidade dos estudos em um ou em outro campo deveria partir da propensão e das predileções dos educandos. Neste sentido, apontava “três magnos problemas da escola secundária”: atividades próprias de cada ciclo; articulação da escola primária com a escola secundária; e esta com o ensino superior.

No primeiro ciclo, de acordo com o autor, as atividades deveriam proporcionar movimento e ação dos alunos, com trabalhos mais práticos e ativos, que permitissem o desenvolvimento criativo e a manifestação das aptidões de cada um. “Deveriam ser reduzidas, o mais possível, as horas em que os adolescentes tivessem que permanecer quietos, sentados, presos às suas carteiras, *‘ouvindo o professor’*” (NÉRICI, 1960a, p. 17, grifo do autor). No ciclo seguinte, logo os trabalhos precisariam paulatinamente exigir maior concentração e serem voltados para a natureza intelectual, tanto humanística quanto científica, porém, as atividades extracurriculares tinham de continuar.

Quanto à articulação das etapas escolares, o autor entende que os alunos deixam o primário, com um regime próximo ao maternal, para ingressarem em outro regime na escola secundária, onde há um tumulto de matérias, uma multiplicidade de professores, de atividades, que desorientam e desanimam os alunos. Como sugestão, Nérici (1960a, p. 18) recomenda os “professores polivalentes”, responsáveis por “um grupo de matérias afins, na mesma série, o que aumentaria o contato do professor com os alunos, dando oportunidade a melhor conhecê-los e a melhor ampará-los e orientá-los”. Do mesmo modo na Universidade, ao ingressarem, os alunos ficam desorientados e sem preparação alguma para a vida universitária. Assim, a recomendação do autor era que

houvesse um trabalho de orientação educacional aos calouros, “que os procurasse ajustar às novas exigências de estudo, visando a acolher, amparar, esclarecer, informar, ajudar, orientar” (NÉRICI, 1960a, p. 19).

No mesmo ano, mas em outra edição, o autor publicou também o texto “A escola secundária brasileira” (NÉRICI, 1960b), sendo um dos temas de debate do texto, a difícil tarefa dessa etapa escolar em atender às diversas necessidades culturais do nosso vasto país para melhor integrar cada indivíduo no seu meio social. Para o autor, era possível resolver essa crucial tarefa por meio “dos currículos diferenciados, dos programas mínimos, das atividades extracurriculares e da mentalidade do professor” (NÉRICI, 1960b, p. 16). Por currículos diferenciados, entendia o autor que eles deveriam visar:

- a) integração do adolescente no seu meio e formação de uma consciência nacional;
- b) formação de uma mentalidade capaz de adaptar o adolescente ao mundo moderno, aos seus valores e técnicas;
- c) atendimento às possibilidades e preferências do adolescente.

Assim, os currículos passariam a ser formados de matérias ou disciplinas que tratassem do meio social, econômico e cultural imediato e do Brasil, de disciplinas que fornecessem meios *humanísticos* e *científicos* que possibilitassem a assimilação dos grandes valores da civilização cristã e compreensão dos valores de outras civilizações, bem como que levassem a incorporar elementos científicos capazes de permitir um futuro assentamento das técnicas do mundo moderno; de disciplinas e atividades que viessem favorecer manifestações e desenvolvimento de aptidões e preferências desse mesmo adolescente (NÉRICI, 1960b, p. 16, grifos do autor).

Com relação aos programas mínimos, o autor sugeria que cada disciplina deveria indicar os conteúdos mínimos a serem trabalhados, sendo que o desenvolvimento não precisaria ser igual em todas as escolas, deveria ocorrer de acordo com as exigências do meio e as possibilidades dos alunos. Já as atividades extracurriculares, vistas pelo autor como uma efetiva e extraordinária complementação da ação educativa, deveriam estar relacionadas com as disciplinas do currículo e serem ofertadas o maior número possível, pois, de acordo com ele, possibilitavam a manifestação das aptidões e preferências dos alunos. Por último, mentalidade do professor, diz respeito à visão dos professores sobre as disciplinas que lecionam. Para o autor, era necessário ter claro que as disciplinas eram um meio de formação e orientação dos educandos e não apenas a mera transmissão de conteúdos passados pelo professor.

Por fim, a equipe de redação da penúltima edição da revista *Escola Secundária*, traz para o debate o texto “O movimento das novas classes experimentais”. O texto discutiu sobre o interesse que as classes experimentais vinham despertando em todo o país, entre os intelectuais da educação, os professores, os pais e os alunos. O texto informa que existia à época uma decidida preferência das famílias pelos planos experimentais, comprovando a insatisfação diante dos currículos e métodos impostos pela Reforma Capanema, e um crescente número de escolas que se preparavam para obter a autorização do MEC para funcionarem com classes experimentais, antes mesmo da validação das primeiras experiências autorizadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 1959. De acordo com A Redação (1961, p. 3):

Dos 3.003 colégios secundários existentes no País, quase duas centenas preparam-se para esse cometimento, certos de que por meio das classes experimentais poderão obter melhor rendimento cultural e educativo de seus alunos,

prestando melhor serviço à juventude e à coletividade brasileira.

As classes experimentais, portanto, estavam permitindo adaptações ao currículo tido como tradicional, com estudos mais voltados para as reais necessidades dos alunos e atualização aos programas compatível com as exigências emergentes na sociedade em eufórica transformação. Possibilitavam também aos professores, devido ao limite de 25 alunos ou no máximo 30 alunos por turma, “a adoção de novos métodos que favoreçam a atividade pessoal, a experimentação direta, o estudo dirigido e maior interação, permitindo-lhes observar melhor e acompanhar de perto o estudo e os trabalhos de seus alunos” (A REDAÇÃO, 1961, p. 3).

Indicada como “corajosa iniciativa tomada pelo Prof. Gildásio Amado à testa da Diretoria do Ensino Secundário do M.E.C.”, a experimentação de currículos, programas e métodos no ensino secundário brasileiro era vetada por lei até a aprovação do Parecer nº 77 de 1958, que liberou a organização das classes experimentais. O Brasil era um dos poucos países que negava “aos educadores e professores o direito e a competência para organizarem e programarem seus próprios trabalhos, cerceando-lhes qualquer tentativa de experimentação pedagógica fora dos estreitos dispositivos legais”, inclusive aos Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia “que por sua natureza e finalidade deveriam ser eminentemente experimentais” (A REDAÇÃO, 1961, p. 4). O texto encerra, deste modo, dizendo que essa “alforria”, que concede o direito e a capacidade dos educadores elaborarem seus planos escolares, também implica em uma nova responsabilidade diante dos jovens e do próprio país:

[...] a de, através de paciente experimentação, contínua autocrítica e sucessivas revisões, encontrarem novas e mais satisfatórias soluções para o problema crítico da educação dos nossos

adolescentes brasileiros, em face das rápidas e quase tumultuárias transformações que se estão operando no panorama de nossa sociedade atual.

É bem verdade que em educação, como em tudo o mais na vida, jamais chegaremos a uma solução ideal e definitiva, que resolva todos os problemas. Mas, cabe a nós educadores zelar para que o nosso sistema escolar e a educação que ministramos às novas gerações não sejam fatores de alienação e de desintegração dos valores humanos a nós confiados, mas atuem como poderoso fermento para a sua consolidação e integração num Brasil mais evoluído, mais seguro de si e mais cômico de seus destinos no concôrto das nações civilizadas. (A REDAÇÃO, 1961, p. 4).

Desta forma, observa-se, nesse capítulo, que as novas ocupações profissionais impulsionadas pela expansão da industrialização causaram um surto no crescimento do ensino secundário e a consequente expectativa dos jovens de se capacitar e ascender socialmente. No entanto, a ênfase quantitativa e a falta de desenvolvimento qualitativo não contribuíram para o êxito desses jovens, pois a maioria nem conseguia ingressar na Universidade e tão pouco exercer alguma função profissional. Outro ponto debatido pelos autores foram as dificuldades que os professores apresentavam em aceitar as mudanças propostas pelas leis, pois se acostumavam com as suas rotinas, que pareciam estar funcionando, e ficavam alheios as mudanças que vinham transformando a nossa sociedade. Também foi possível verificar que a DESE e a CADES foram consideradas, pelos autores, como espaços de singular atuação no período estudado, com destaque para duas iniciativas: a implantação de fato da Orientação Educacional nas escolas de ensino secundário, voltada para a integração social e o desenvolvimento da personalidade dos alunos; e a autorização

e organização das classes experimentais, vistas como instrumentos de alta relevância no alcance da resolução dos impasses existentes à época no ensino secundário brasileiro.

4.2 AS CLASSES NOUVELLES DA FRANÇA E A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NORTE-AMERICANA

A quinta edição da revista, publicada em 1958, trouxe ao público o texto do professor, do Rio de Janeiro, Jamil El-Jaick, intitulado “O ensino secundário na França”. Com a proposta de “traçar um rápido perfil” sobre *L’Enseignement du Second Degré*, da França, o autor intencionava cotejar a organização, os princípios e o funcionamento do sistema de ensino secundário francês com o do Brasil. Sobre a organização do ensino secundário francês, El-Jaick (1958) dizia que ocorria tanto em estabelecimentos públicos quanto em privados, sendo este último na sua maioria confessional. As escolas públicas eram chamadas de liceus e colégios e recebiam verbas da União e da administração pública local, respectivamente. O ensino secundário francês se destinava, à época, aos alunos de ambos os sexos e com idades entre 11 e 18 anos, não admitindo a matrícula para adultos, pois, teoricamente, não era um problema existente na França. Casos eventuais de adultos sem cursar ou concluir o ensino secundário, eram solucionados pelo *Centre National d’Enseignement par Correspondence et Radio*, que dava preparação secundária e também certificava oficialmente. Com a duração de sete anos e dividido em dois ciclos, quatro no primeiro e três no segundo, o certificado de conclusão do curso secundário – *Le baccalauréat* – assegurava que o aluno tinha adquirido “cultura geral secundária”. O primeiro ciclo oferecia a formação geral dos alunos de 11 a 15 anos e o segundo ciclo proporcionava a especialização científica ou literária dos alunos de 15 a 18 anos. (EL-JAICK, 1958, p. 5).

Os princípios do curso secundário francês buscavam a articulação do ensino em três fatores:

1. É um ensino de cultura geral e de formação humana:
 - a) tem por fim exercitar as facilidades do espírito, apurar as preferências e equilibrar o julgamento;
 - b) considera a aquisição dos conhecimentos antes como um meio do que como um fim do desenvolvimento intelectual;
 - c) não prepara diretamente para nenhuma profissão e deve ser completado por estudos superiores ou por uma formação técnica.
2. É um ensino homogêneo e contínuo:
 - a) distribui os alunos em classes, grupando crianças da mesma idade que estudam as mesmas matérias e recebem o mesmo ensino;
 - b) esta norma outrora absoluta foi, todavia, flexibilizada pela adoção de disciplinas optativas ao lado das matérias comuns, e pela ramificação das classes em seções de predominância ou literária, ou linguística, ou científica, a fim de melhor adaptar os programas às inclinações individuais.
3. É um ensino liberal, ativo, não dogmático:
 - a) habitua os alunos a pensar e a agir por si mesmo; provoca e constrói incessantemente seu esforço, mantém a emulação e premia seus progressos;
 - b) vale-se o menos possível da memorização, explorando ao máximo a reflexão, o trabalho pessoal dos alunos, a descoberta por eles mesmos, partindo da experiência que já tenham, habituando-os a utilizar e ampliar seus

conhecimentos. (EL-JAICK, 1958, p. 6)

El-Jaick (1958) ainda informou que os estabelecimentos do sistema secundário francês ofereciam atividades para os alunos, geralmente, pela manhã e pela tarde. Eles almoçavam nas escolas, totalmente gratuita, assim como era absolutamente gratuito todo o ensino. Algumas necessidades dos alunos ainda eram suplementadas pelo Estado, conforme os recursos disponíveis pelas famílias. As quintas-feiras não havia aulas e dava-se a oportunidade, neste dia, ao ensino religioso, de acordo com a tradição local. O ano letivo ocorria de outubro a meados de junho, sendo as férias maiores de junho a setembro. A carga horária era igual para todos os estabelecimentos, em torno de 23 a 25 horas semanais no primeiro ciclo e 26 a 33 horas semanais no segundo ciclo. A exceção estava nas *classes nouvelles*, que apresentavam um regime singular.

As *classes nouvelles de la Libération*, conforme explica Araújo, Dallabrida e Steindel (2013, p. 2), foram idealizadas na França, no período pós-guerra, como uma “resposta para um período de esperança e renovação”. Instituídas pelo então ministro da educação, René Capitant, teve o apoio fundamental do diretor de ensino secundário Gustave Monod, que junto com o grupo de educadores e psicólogos, indicado pelo ministro, desenvolveu o projeto das *classes nouvelles* na rede pública francesa. Elas tinham como principal objetivo a adaptação do “ensino de segundo grau à diversidade dos alunos e seus destinos”, baseando-se em quatro princípios de funcionamento: “orientação positiva, uma equipe educativa, uma educação ativa e um ensino global” (ARAÚJO; DALLABRIDA; STEINDEL, 2013, p. 9).

Na mesma edição, foi publicado o texto do professor Manoel Jairo Bezerra (1958) intitulado “O Centro Audiovisual de Saint Cloud – França”, redigido após o autor passar um período de estudos neste Centro. O texto tratou sobre a criação

e a finalidade do Centro, a organização e as suas atividades. O autor afirmava que, em 1951, por meio de um decreto, o ensino audiovisual na França deveria ser realizado por dois órgãos: pelo departamento de “Ensino Audiovisual”, do Centro Nacional de Documentação Pedagógica; e pelo “Centro Audiovisual”, da Escola Normal Superior de Saint Cloud. Este último foi criado em 1947 para estudar sistematicamente e comparativamente os “acessórios de ensino” que seriam utilizados na educação francesa, buscando “a melhoria do rendimento didático dos meios audiovisuais e de estabelecer normas de emprego para esse material” (BEZERRA, 1958, p. 31).

Associado ao Instituto Pedagógico Nacional, o centro audiovisual francês era constituído de dois espaços que apresentavam certa liberdade para desenvolver suas ações:

- a) um laboratório especializado no estudo do ‘material didático’ e na organização de estágios para a divulgação das técnicas audiovisuais;
- b) uma seção do Instituto Pedagógico Nacional encarregada da realização dos filmes de ensino e das montagens cinematográficas utilizadas pela televisão escolar (BEZERRA, 1958, p. 31).

Dentre as suas atividades, tinham destaque as de produção experimental e as de ensino e difusão. As atividades de produção experimental compreendiam: “realizar e completar os documentos audiovisuais que, por razões técnicas ou financeiras, não possam ser produzidos pelas empresas particulares” (BEZERRA, 1958, p. 31). Como exemplos dessa produção foram citados: filmes e documentos para os trabalhos de pesquisas (fotografias, gravações diversas, diapositivos, filmes fixos e móveis e para a televisão); filmes e documentos audiovisuais para o ensino superior (sobre biologia, cirurgia, física, matemática, psicologia da criança e pedagogia); filmes e

documentos modelos (destinado às matérias do curso primário e secundário); documentos sobre as técnicas audiovisuais (fabricação, funcionamento e técnica do emprego em sala); e auxílio aos professores para produzirem filmes e diapositivos (*slides*) com seus alunos que fossem caracterizados como um tipo de material didático. (BEZERRA, 1958).

As atividades de ensino e difusão, segundo Bezerra (1958), envolviam os cursos de aperfeiçoamento dos professores e dos técnicos: cursos e trabalhos práticos para alunos-mestres da Escola Normal Superior de Saint Cloud; estágios para alunos-mestres que foram aprovados na prova teórica dos concursos de admissão ao magistério oficial e que estão cursando o primeiro ano das funções efetivas do ensino, para os alunos do último ano dos cursos de formação de professores primários e para professores de qualquer nível de ensino; conferências nas “jornadas pedagógicas” (proferidas pelos membros do Centro no interior do país ou no estrangeiro para mostrar o uso correto dos “acessórios de ensino”); recebimento no Centro de estagiários-bolsistas, tanto do país quanto do estrangeiro, por meio da UNESCO, para se especializarem nas técnicas de utilização e na produção dos “acessórios de ensino” e, posteriormente, organizar centros audiovisuais em suas cidades; e intercâmbio pedagógico e publicações.

O autor informa, ainda, que nos cursos havia uma modalidade mais teórica e outra mais prática, realizada com os próprios “aparelhos didáticos” (projetores, diascopios, epidiascopios, omniscopo). Os temas dos cursos eram:

- Organização do ensino audiovisual na França e no estrangeiro;
- Apresentação e emprego dos diversos aparelhos;
- Introdução ao estudo das técnicas de utilização do material didático;
- As projeções fixas;

As técnicas de gravação e reprodução sonora;
O filme e a televisão como meios de ensino;
As técnicas audiovisuais no ensino de cada uma das matérias, separadamente;
O emprego do material didático na educação dos adultos;
Os problemas administrativos surgidos com a utilização das técnicas de emprego dos acessórios de ensino (BEZERRA, 1958, p. 32).

Já o texto seguinte, “A equipe de orientação educacional no ginásio Fordham de Nova Iorque”, do autor Theobaldo Frantz (1958), trata dos resultados obtidos no estágio de observação que o autor realizou, em 1957, no ginásio Fordham. O autor passou um mês observando os trabalhos de Orientação Educacional que eram ali desenvolvidos. Com 772 alunos do sexo masculino, o Ginásio Fordham era mantido pela Ordem dos Jesuítas e a equipe de Orientação Educacional era formada pelo orientador educacional, por conselheiros de classe e pelos professores especialistas, prevendo-se, ainda, a contratação de orientadores assistentes.

A função do orientador educacional era de orientar e coordenar, “com profunda interação das várias estruturas – espiritual, emocional, escolar, social, vocacional” (FRANTZ, 1958, p. 33). Seu trabalho envolvia, portanto, os aspectos da vocação profissional, com palestras e entrevistas individuais, além da orientação moral, religiosa e social. Já os orientadores assistentes, de acordo com Frantz (1958, p. 33), eram professores com pouca carga horária em sala de aula, escolhidos entre “os melhores”, que fossem “dotados de simpatia humana, habilidade docente e ótimas qualidades morais e pessoais”, e formados nos cursos de férias.

O outro grupo que auxiliava os orientadores educacionais, os conselheiros das classes, eram os professores regentes e estavam mais próximos dos alunos. Eram os responsáveis pela organização dos debates sobre:

[...] objetivos das matérias do currículo em função das diversas carreiras, seleção de matérias (o ginásio Fordham tem três currículos: o clássico, o científico, o geral), palestras de motivação, a arte de estudar, boas maneiras, recreação sadia, uso adequado do cinema, rádio e televisão, relações de rapaz e menina, esportividade, temas religiosos e morais, formação do caráter, relações humanas, reuniões de classe em função de atividades do conselho escolar, e muitos outros tópicos. (FRANTZ, 1958, p. 33)

Por fim, os professores especialistas, eram aqueles professores que, durante as férias, se especializavam em algum assunto específico da orientação educacional para se tornar auxiliar do orientador educacional. As especialidades eram em testes (seleção, uso e tabulação); em orientação vocacional (busca de novos materiais para atualização e organização dos materiais coletados); e em correção de leitura (preparação de testes específicos), pois muitas eram as reclamações sobre alunos que não sabiam ler, que liam mal e que não sabiam compreender o sentido do que liam. Havia também os serviços auxiliares da Orientação Educacional: médico; assistente social; bibliotecário; psicólogo; e psicoterapeuta; estes dois últimos estavam à disposição na Clínica do Serviço Psicológico da Universidade Fordham, para os casos mais complexos.

O último texto fala sobre “O Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres”, publicado na oitava edição, em março de 1959, pelo autor já citado Manoel Jairo Bezerra. Vinculado ao Ministério da Educação francesa, Bezerra (1959, p. 115) informou que esse Centro dedicava-se a “formação pedagógica dos professores, já em exercício, e de todos aqueles que desejem escolher uma carreira ligada ao ensino”. Foi criado em 1945, após a grande guerra, quando os franceses estavam preocupados com a necessidade de reformar o ensino:

“cada um sentia que era preciso pensar em novos métodos de ensino e adaptá-los às necessidades do momento; cada um compreendia também a importância de um conhecimento melhor do aluno, para ajudá-lo a bem escolher uma carreira de acordo com as suas aptidões” (BEZERRA, 1959, p. 115).

Inicialmente, segundo o autor, a criação do Centro contou com professores voluntários dispostos a participarem da experiência das *classes nouvelles*. Por solicitação do Ministério da Educação, os professores voluntários deveriam se reunir para discutirem os pontos fundamentais dessa experiência, surgindo então, os “estágios” do *Centre International d’Etudes Pédagogiques*. Bezerra (1959, p. 115) indica que:

O local, para esses estágios e para o início dessas experiências, foi Sèvres. O prédio escolhido, rico de história e de tradições, tinha sido inicialmente a Manufatura de Sèvres, e, após, a Escola Normal Superior Feminina. O antigo solar passou então a receber professores em exercício, delegados e titulares, educadores do ensino técnico e do médio, todos dispostos a pensar e a estudar em conjunto os problemas de ensino.

Começaram os estágios nacionais organizados pelo Ministério, sob a presidência dos inspetores Gerais do Ensino e dos técnicos de Pedagogia, e, muitas vezes, com a presença do Diretor Geral do Ensino Secundário.

Logo o Centro de Sèvres tornou-se o ponto de encontro de todos os profissionais da educação francesa e de estagiários de vários países para discutirem questões pedagógicas. Bezerra (1959, p. 115) falou, também, que o Centro de Sèvres era dirigido sabiamente pela Madame E. Hatinguais, pioneira também das *classes nouvelles*, e tinha como apoio o *Lycée Pilote*, em que os estagiários podiam “acompanhar e ter uma ideia prática e objetiva dos princípios da Escola Nova proclamados nas suas reuniões”. Palco também da Conferência

Europeia da UNESCO, em 1958, sobre os problemas do ensino secundário, aos poucos o Centro de Sèvres foi ganhando prestígio e admiração.

No mesmo ano de publicação do texto em análise, o autor citou que o Brasil havia organizado, também, a participação dos professores de didática da Faculdade Nacional de Filosofia como estagiários no Centro de Sèvres. Conforme Bezerra (1959, p. 116):

A equipe de professores do Colégio de Aplicação, chefiada pelo seu diretor, Professor Luiz Alves de Mattos, muito lucrou com esse intercâmbio cultural, tomando parte em várias conferências pedagógicas, assistindo a reuniões de ‘conselho de classe’, sessões de estudo dirigido, aulas e programas especiais de trabalho e de enriquecimento da experiência vital dos educandos do ‘Lycée Pilote’ de Sèvres; teve também oportunidade de assistir, ao vivo, ao funcionamento das ‘classes nouvelles’ e discutir com seus professores os pontos cruciais dessa nova orientação educativa.

O autor finaliza o texto dizendo que a Diretoria do Ensino Secundário, por meio da CADES, estava empenhada em oferecer aos professores de todo o nosso país uma formação pedagógica que fosse suficiente para elevar, cada vez mais, o nível de ensino. Poderia igualmente criar um Centro Pedagógico Nacional, utilizando, talvez no começo, a Casa do Professor e, posteriormente, com a aprovação da experiência, fundar Centros Pedagógicos Regionais, “coroando”, assim, os “esforços da Diretoria do Ensino Secundário do Brasil” (BEZERRA, 1959, p. 116).

Deste modo, esse tópico trabalhou com ideias educacionais francesas e norte-americanas a partir das discussões colocadas em tela por autores brasileiros, mas que

realizaram pesquisas em instituições internacionais, como Manoel Jairo Bezerra e Theobaldo Frantz, na França e nos EUA, respectivamente. Discutiu-se, portanto, a organização, os princípios e o funcionamento do ensino secundário na França, evidenciando que o ensino era liberal, ativo, antidogmático e sem fins de preparação profissional, preparação esta destinada ao ensino superior ou para a formação técnica. Nesta organização, a exceção estava para as *classes nouvelles*, inspiração das classes experimentais brasileiras. Também se discutiu nesse tópico o funcionamento de um centro audiovisual francês, que estudava a produção e a utilização de equipamentos nas atividades pedagógicas dos professores, promovendo cursos de formação e estágios e incentivando o uso dos equipamentos como “materiais didáticos”.

Outro tema relevante foi o Centro de Sèvres, envolvido inicialmente com as *classes nouvelles*, que se tornou um centro de prestígio para a formação dos professores secundaristas franceses, bem como, para professores de outros países. Seguidor dos princípios da Escola Nova, o Centro de Sèvres também acolheu os professores de didática, da Faculdade Nacional de Filosofia. Chefiados pelo diretor do Colégio de Aplicação, Luiz Alves de Mattos, os professores brasileiros tiveram a oportunidade de realizar um intercâmbio cultural, conhecerem o funcionamento das *classes nouvelles* e aprofundar os estudos da Escola Nova, compartilhando e aplicando, posteriormente, na educação secundária brasileira.

Por fim, o estudo das experiências estrangeiras compreendeu o trabalho da equipe de orientação educacional de um ginásio norte-americano, indo ao encontro da ênfase que a DESE estava dando a presença desses profissionais nas escolas secundárias brasileiras. Com destaque para a vocação profissional, os orientadores educacionais dessa região eram vistos como capazes de orientar os alunos nas suas mais diversas estruturas: psicológica; social; escolar; e espiritual. Apoiados por orientadores assistentes, professores

especializados em assuntos específicos da orientação educacional e por profissionais da área da saúde, além de um bibliotecário, os orientadores educacionais desse ginásio buscavam atender e solucionar os problemas dos alunos nesses aspectos.

Sendo assim, este capítulo contribuiu para a verificação da circulação de ideias sobre a renovação pedagógica que estavam sendo postas pelos autores da revista Escola Secundária e, desta maneira, pela CADES, DESE e MEC. Observa-se que os temas das discussões que os autores trouxeram para a revista Escola Secundária abrangeram a expansão descontrolada da rede escolar secundária e o seu crescente número de matrículas, assim como nas outras revistas analisadas, que acarretaram diversos problemas ao ensino e a formação dos alunos desta etapa de escolarização. Dentre estes temas estava a falta de mudanças nas rotinas, consideradas ainda tradicionais e a expectativa da proposta de Lei de Diretrizes e Bases em flexibilizar os currículos rígidos impostos pela Reforma Capanema, vigente até a aprovação da LDBEN nº 4.024/1961.

As discussões acerca das legislações educacionais depositavam esperanças nos educadores que almejavam maior flexibilidade pedagógica e descentralização administrativa, que prometia destinar competência aos Estados para organizarem seus sistemas de ensino, as escolas de incluírem disciplinas nos currículos que fossem voltadas para a sua realidade e aos professores de proporem seus próprios programas e planos de estudo. Essas medidas contribuiriam para a oferta de um ensino aos jovens que estivesse mais condizente com as necessidades e aspirações profissionais. Entretanto, essa “esperança” que as reformas educacionais inculcavam no decorrer da história da educação brasileira nos profissionais, como se por si só bastassem, causava, em alguns autores que publicavam na revista, certa falta de credibilidade na tão desejada aprovação

da LDB, que estava para acontecer a qualquer momento no Congresso Nacional.

Os autores também discutiram as iniciativas da DESE para atualizar e aperfeiçoar o ensino secundário, em especial a formação dos professores. Foram diversas publicações e eventos organizados, inclusive internacionais, para aprimorar a prática dos educadores e, neste sentido, tornar o ensino mais voltado para as expectativas de modernizar científica e tecnicamente a nossa sociedade. Dentre as iniciativas da DESE, a implantação de fato da Orientação Educacional nas escolas secundárias e a autorização e organização das classes experimentais foram, sem dúvida, as mais significativas para o ensino secundário brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão intencionou verificar em três revistas científicas os princípios que norteavam as propostas educacionais para a renovação pedagógica do ensino secundário, entre os anos de 1956 e 1961, preconizadas no interior do MEC, pelo grupo de intelectuais escolanovistas. O estudo focou as publicações de artigos de autores brasileiros e estrangeiros que fizeram circular nas revistas investigadas suas considerações, observações e reflexões acerca dos problemas e dos impasses que o ensino secundário brasileiro vivenciava à época, em consequência, principalmente, da Reforma Capanema, decretada em 1942, que o caracterizava como enciclopédico, humanístico e destinado às elites condutoras do país, bem como, das propostas discutidas no marco da LDB. Essas revistas eram todas vinculadas ao MEC, porém, com diferentes corpos editoriais e de autores: a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos era a principal publicação do INEP, que tinha como diretor Anísio Teixeira; o boletim do CBPE, Educação e Ciências Sociais, teve como destaque nas publicações Jayme Abreu; e a revista Escola Secundária, criada pela CADES/DESE/MEC, tinha Lauro de Oliveira Lima como autor de predomínio.

Os três órgãos, INEP, CBPE e CADES/DESE manifestavam o mesmo interesse em modernizar a educação brasileira, tornando-a científica e técnica, para formar cidadãos capazes de atuarem na sociedade que se industrializava e se desenvolvia economicamente. Marcados também pela presença de instituições internacionais, principalmente a UNESCO, que após a Segunda Guerra Mundial passou a assessorar as políticas de reformas educacionais de vários países. No Brasil, a UNESCO firmou convênio com o MEC, sendo Anísio Teixeira o mediador dessa relação, passando a prestar assistência técnica e financeira aos três órgãos que publicavam as revistas aqui pesquisadas, permitindo potencializar as ações

desses órgãos e contribuir com mudanças no sistema educacional brasileiro.

No primeiro capítulo, introdutório ao trabalho, buscou-se esclarecer o caminho trilhado. Nesta direção, o estudo adentrou o campo educacional do final dos anos de 1950 e começo de 1960, caracterizado pelas disputas entre os intelectuais defensores da escola nova e os católicos de cunho mais tradicional. Os primeiros defendiam a renovação pedagógica no ensino secundário, marcado pela inflexibilidade da Reforma Capanema; e o segundo grupo lutava pela continuidade das escolas secundárias privadas, geralmente confessionais, porém, mantidas com verbas públicas. Os dois grupos se utilizaram de periódicos para consolidarem suas ideias, sendo que nesta pesquisa, por meio da análise documental, examinou-se a circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário debatidas nos artigos dos periódicos: RBEP, Educação e Ciências Sociais, Escola Secundária. Estes periódicos se consolidaram no país como científicos e especializados em assuntos educacionais e estavam vinculados ao grupo dos intelectuais escolanovistas.

O capítulo seguinte examinou os artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos que tratavam sobre o ensino secundário, brasileiro e internacional. Criada em 1944, para ser o órgão oficial do MEC, a RBEP surgiu como uma iniciativa do autor das Leis Orgânicas do Ensino, Gustavo Capanema, e até hoje é produzida e reconhecida pela comunidade acadêmico-científica do país. Tinha como objetivo colaborar e debater temas educacionais que circulavam no país a partir da divulgação do desenvolvimento das pesquisas realizadas pelo INEP. Com onze artigos de oito autores distintos, todos relacionados com o INEP e/ou MEC ou a UNESCO, a RBEP apresentou aos seus leitores que os problemas do ensino secundário no final dos anos de 1950 e começo da década de 1960 foram agravados com a expansão do ensino secundário às classes médias e populares, com o

crescente número de escolas públicas e com o desordenado número de matrículas.

Protagonista do INEP e igualmente da RBEP, Anísio Teixeira e os demais autores dessa revista viam o ensino secundário brasileiro ainda como tradicional, de preparação aos estudos superiores, rígido e inflexível. Para eles, o ensino secundário deveria estar voltado para a preparação à vida, com alunos ativos e criativos no processo emergente de modernização da sociedade, que considerasse as aptidões, as possibilidades e as limitações dos alunos diante dessas projeções sociais que estavam ocorrendo no país. Além disso, foram explorados os artigos que abordaram o ensino secundário na França e nos Estados Unidos. No primeiro caso, foi observado que os franceses também demonstravam dificuldades no período em democratizar o ensino secundário, por estar centralizado no Estado e na Igreja, e em articular os seus cursos, dificultando a escolha pelos alunos conforme suas aptidões. Já o segundo caso, explicitou-se o currículo flexível das grandes escolas secundárias americanas, onde se evidenciou a organização dos programas, com a oferta de disciplinas para a matrícula, de acordo com os interesses dos alunos de cada escola.

No terceiro capítulo, a atenção foi para o boletim do CBPE, Educação e Ciências Sociais, que foi editado durante seis anos, em que apenas três autores nomearam os onze artigos analisados, com destaque para Jayme Abreu que assinou quatro artigos. Como visto, essa publicação era vinculada ao CBPE, órgão que se tornou referência no país em pesquisas científicas e pedagógicas no período estudado, principalmente, por apresentar mais autonomia nas suas ações e menos burocratizada em relação ao INEP. Com a finalidade de realizar levantamentos sociais e educacionais em todas as regiões do país, o CBPE tinha o seu boletim como o principal meio de divulgação das suas pesquisas, ações técnicas e propostas à educação brasileira, intencionando formar uma

“consciência educacional comum” nos educadores, assim como a RBPE.

Com relação às observações dos autores dessa publicação, tanto dos brasileiros quanto do estrangeiro, foi possível verificar que a preocupação deles estava em torno do papel do ensino secundário, não só no Brasil como em outros países europeus e latinos, diante das rápidas transformações sociais e sua articulação com as legislações vigentes “arcaicas”, que o distanciavam das necessidades que os jovens sentiam para acompanhar essas transformações. Além disso, o ensino secundário era impedido de desenvolver um ensino mais prático, ativo e criativo, princípios estes de viés escolanovista e presente, por exemplo, nos estudos de Edourd Claparède, citado no primeiro número do boletim Educação e Ciências Sociais, em 1956. Uma das tentativas de aproximação com as noções prescritas pelo movimento escolanovista foi a proposta das Classes Experimentais Secundárias, autorizadas a funcionar a partir de 1959, que externavam autonomia no processo pedagógico, aplicando métodos e currículos experimentais.

O último capítulo teve como foco de análise a revista Escola Secundária, publicação da CADES/DESE/MEC, órgão que buscava uma atuação mais dinâmica junto aos professores e as escolas de ensino secundário. A revista Escola Secundária foi criada, portanto, para divulgar as ações da CADES/DESE e para assessorar os profissionais das escolas secundárias com a tentativa de elevar o nível de ensino no país dessa etapa escolar. A sua circulação foi por seis anos e, como visto na descrição dos sumários, tinha a sua organização editorial direcionada para as questões didáticas das disciplinas curriculares. No entanto, ela também tratou de questões consideradas à época, problemáticas e polêmicas do ensino secundário brasileiro, por exemplo, o surto expansionista desta etapa escolar.

Dentre as principais iniciativas da CADES/DESE divulgadas na revista *Escola Secundária*, foram destaque os cursos de formação dos professores sem habilitação legal, além da promoção de cursos de aperfeiçoamento, inclusive com a participação em eventos internacionais; a nova configuração para a Inspeção Federal, que permitiu descentralizar os serviços administrativos desse órgão; a implantação de fato dos orientadores educacionais nas escolas secundárias brasileiras; e a instituição das Classes Experimentais Secundárias, considerada a mais arrojada das ações da CADES/DESE. Todas essas ações tinham o intuito de aprimorar a atuação dos educadores e possibilitar um ensino mais voltado para as expectativas dos educandos e da sociedade, que caminhava para a modernização científica e técnica.

Lauro de Oliveira Lima foi o autor que teve mais visibilidade na revista e, junto com os demais autores, na sua maioria, vinculados a CADES, ao MEC e a UNESCO, abordou temas sobre a expansão descontrolada das escolas secundárias que contribuiu para a emergência de problemas graves no ensino e na formação dos educandos que ainda vivenciavam um currículo rígido e tradicional, imposto pela Reforma Capanema. Os autores trouxeram aos leitores também, as discussões acerca da LDBEN, promulgada em 1961, que prometia flexibilizar a atuação pedagógica e administrativa dos educadores do ensino secundário. No entanto, alguns deles estavam desacreditados das legislações educacionais, uma vez que por si só não bastavam, sendo fundamental alterar de fato o norte do trabalho pedagógico em sala de aula. Dentre as experiências estrangeiras foram abordadas a francesa e a norte-americana e foram apresentadas por autores brasileiros que realizaram pesquisas em instituições dessas nacionalidades.

Da França, relataram os princípios e o funcionamento do seu ensino secundário, evidenciando um ensino liberal, ativo, antidogmático e sem fins de preparação profissional, incentivando, também, a produção e o uso de equipamentos

audiovisuais nas atividades pedagógicas. Tendo o Centro de Sèvres como um *locus* de formação dos professores franceses, e de outras nacionalidades, os estudos escolanovistas eram compartilhados e aplicados pelas escolas secundárias. Dos Estados Unidos, narraram o trabalho dos profissionais de Orientação Educacional e a sua função de atores do processo de desenvolvimento das estruturas psicológica, social, escolar e espiritual dos alunos, reforçando a necessidade desse profissional, também, nas escolas secundárias brasileiras.

Percebe-se, desse modo, que a semelhança central dos três periódicos analisados era o vínculo com órgãos de referência do Ministério da Educação, além de apresentar o objetivo comum de fazer circular as suas pesquisas e ações para assessorar e formar educadores mais conscientes da sua função. De um modo geral, a expansão do ensino secundário às camadas menos favorecidas economicamente foi considerada, pelos autores das três revistas científicas investigadas, como um agravante dos problemas do ensino secundário. Pois, este ensino ainda era tradicional, rígido, inflexível e de preparação para o ensino superior, diferenciando-se das opiniões dos autores das revistas, que eram, na sua maioria, intelectuais da educação. Estes autores se preocupavam com o papel do ensino secundário na vida dos novos jovens brasileiros que o procuravam para ascender socialmente e elevar os seus padrões de vida. E o ensino deveria ser, portanto, voltado para a vida prática, ser ativo e criativo, considerar as aptidões, possibilidades e limitações dos alunos. Princípios estes de cunho escolanovista e que teve nas Classes Experimentais Secundárias, a tentativa mais próxima e significativa.

Destaca-se também as singularidades dos periódicos estudados, no qual a RBEP apresentava o debate de temas educacionais amplos e gerais, de interesse nacional, a partir das pesquisas do INEP, o seu principal foco. O boletim Educação e Ciências Sociais, buscava particularmente divulgar as pesquisas educacionais e sociais do CBPE, além das suas ações

que eram mais voltadas para os processos pedagógicos específicos e regionais. E, a revista *Escola Secundária*, que prestava assessoramento aos profissionais das diversas áreas de atuação nas escolas secundárias, priorizando as questões didáticas das disciplinas curriculares.

Sendo assim, considera-se que o trabalho atingiu os objetivos propostos, porém, sugere novas leituras e diferentes análises, pois alguns pontos importantes não foram investigados. Tais como: as especificidades de cada disciplina curricular do ensino secundário, abordadas em vários artigos apresentados nos sumários das três revistas, em especial, a revista *Escola Secundária*; os diversos atos administrativos publicados na RBEP, que possibilitam relacionar com os escritos dos editores/autores; além do aprofundamento editorial de cada um dos periódicos educacionais científicos aqui pesquisados. Esses pontos, encara-se como possibilidades de movimentar futuras pesquisas no campo da história da educação. Além disso, também é possível investigar a trajetória de alguns dos autores que foram relevantes nos periódicos, por exemplo, Jayme Abreu e Lauro de Oliveira Lima; assim como, comparar uma das ações mais significativas do ensino secundário no final da década de 1950, as *Classes Secundárias Experimentais*, com as propostas do atual ensino médio inovador.

REFERÊNCIAS

A REDAÇÃO. A Nossa Revista. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n. 1, p. 5-9, jun. 1957.

_____. Novos rumos para o ensino secundário. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n. 6, p. 3-5, set. 1958.

_____. Melhor ambiência educativa para adolescentes. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n. 8, p. 3-4, mar. 1959.

_____. O movimento das novas classes experimentais. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n. 17, p. 3-4, jun. 1961.

A SITUAÇÃO brasileira e a educação. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 300-313, mar. 1957.

ABREU, Jayme. **A escola secundária no Brasil**. Rio de Janeiro: MEC, 1955. (Série V, Publicação n. 9)

_____. Observações preliminares a respeito do projeto 4 132 C., que dá novo texto à lei orgânica do ensino secundário brasileiro. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 233-255, ago. 1957.

_____. A luta contra a escola pública brasileira. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 57-63, dez. 1958.

_____. Editorial. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 1-5, ago. 1959.

_____. Latim compulsório no Ginásio. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 85-90, fev. 1960a.

_____. Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 33, n. 78, p. 3-18, abr. / jun. 1960b.

_____. Ensino médio em geral e ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 7-24, jan. / mar. 1961a.

_____. Escola média no século XX: um fato novo em busca de caminhos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 83, p. 5-26, jul. / set. 1961b.

_____. **Educação, sociedade e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: MEC, 1968. (Série VI, Sociedade e Educação, v. 8)

AMADO, Gildásio. Apresentação. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 1, p. 3, jun. 1957a.

_____. Tendências da educação secundária. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 2, p. 5-11, set. 1957b.

_____. As inspetorias seccionais do ensino secundário. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 3, p. 101-102, dez. 1957c.

_____. Tendências da educação secundária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 69, p. 155-162, jan. / mar. 1958.

APRESENTAÇÃO. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro: v. 1, n. 1, p. 3, mar. 1956.

APRESENTAÇÃO. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 18, p. 5, 196_.

ARAÚJO, Elisabete Maria de; DALLABRIDA, Norberto; STEINDEL, Gisela Eggert. Gustave Monod e as Classes *Nouvelles*: apropriações e renovações no ensino secundário francês. In: COLÓQUIO “ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA”, 8., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2013. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/4331/3035>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

AS REVISTAS pedagógicas no CBPE. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro: v. 3, n. 8, p. 166, ago. 1958.

AVELAR, Gersolina Antônia de. **Renovação educacional católica**: Lubienska e sua influência no Brasil. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

BASTOS, Cadmo. A flexibilidade dos currículos na escola secundária americana **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 7, p. 5-7, dez. 1958.

_____. A flexibilidade dos currículos da escola secundária americana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 186-189, jul. / set. 1959.

BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel: A imprensa e a História da Educação. In: ARAÚJO, José Carlos Souza e GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.) **Novos Temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas (SP): Autores Associados; Uberlândia (MG): EDUFU, 2002. p.151-174. (Coleção Memória da Educação).

BEZERRA, Manoel Jairo. O Centro Audiovisual de Saint Cloud – França. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 5, p. 30-34, jun. 1958.

_____. O Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 8, p. 115-116, mar. 1959.

BOGÉA, Leonel. A escola secundária: sua organização administrativa e pedagógica. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 11, p. 4-13, dez. 1959.

BOURDIEU, Pierre. Alta Costura e Alta Cultura. In: _____. **Questões de Sociologia**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal Ltda, 2003. p. 205-215.

BRAGUINI, Katya Mitsuko Zuquim. **O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino**. 2005. 172 p.: Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Educação: história, política, sociedade. São Paulo, 2005.

_____. Programas de Ação para uma Escola Secundária de Qualidade nos Anos 1950: os debates sobre o currículo na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). In:

COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008. p. 1-12.

BRASIL. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 30 jul. 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 05 set. 2013.

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-4, jul. 1944.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de.; PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). **Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas**. São Paulo: Editora da USP/FAPESP, 2011.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 225-251.

CARVALHO, Luís Miguel. Notas para um estudo da circulação e estruturação do conhecimento educacional na imprensa de educação e ensino. In: Ó, Jorge Ramos do; _____. **Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-196)**: estudos comparados Portugal-Brasil. Lisboa: Educa, 2009. (Ciências da Educação: 7) p. 173-194.

CATANI, Denice Barbara. A Imprensa Periódica Educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul. / dez. 1996. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/928/842>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

CHAGAS, Valnir. Reformas. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 5, p. 13-18, jun. 1958.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa [Portugal]: Difel, 1988. (Coleção Memória e Sociedade).

_____. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (O Homem e a História) p. 211-238.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 11, p. 86-98, maio / ago. 1999.

CLARINO, Juliana Maués Silva; DALLABRIDA, Norberto; BERETA, Cristiane. A perspectiva de Jayme Abreu sobre a reforma do ensino secundário no contexto do CBPE entre 1955

e 1964. In: COLÓQUIO “ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA”, 8., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2013. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/3911/2724>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

CLASSES Experimentais no Ensino Secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 73-83, out. / dez. 1958.

CLASSES Secundárias Experimentais. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 124-126, ago. 1959.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 72, n. 171, p. 175-195, maio / ago. 1991. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/435/440>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio / ago. 2009.

_____. O público e o privado no Ensino Secundário em Santa Catarina (1945-1961). In: **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 42, p. 145-157, jan. / abr. 2011.

_____. 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.

DAROS, Maria das Dores. Desenvolvimentismo e políticas educativas no Brasil nos anos 1950-1960: transnacionalização e modernização. In: GIL, Natália; CRUZ E ZICA, Matheus da; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.) **Moderno, Modernidade e Modernização**: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 185-204.

EDITORIAL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-6, jul. 1944.

EL-JAICK, Jamil. O ensino secundário na França. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 5, p. 4-10, jun. 1958.

ENCONTRO de educadores (conclusões). **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 8, p. 5-6, mar. 1959.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. Tradução: Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERREIRA, Márcia dos Santos. **O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)**. 2001. 194 p.: Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, Mestrado em Educação: estado, sociedade e educação. São Paulo, 2001.

_____. **Centros de pesquisas do INEP**: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970. 2006. 315 p.: Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Doutorado em Educação. São Paulo, 2006.

FRANTZ, Theobaldo. A equipe de orientação educacional no ginásio Fordham de Nova Iorque. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 7, p. 32-35, dez. 1958.

FREITAS, Oswaldo Domiense de. A reforma do ensino secundário na França. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 187-192, out. / dez. 1960.

GAL, Roger. O ensino secundário e o mundo moderno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 33, n. 78, p. 19-27, abr. / jun. 1960.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **R.B.E.P. (1944-1952): intelectuais, educação e estado**. 1990. 342 p.: Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Doutorado em Educação. Campinas, 1990.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOUVEA, Fernando Cesar Ferreira. **Tudo de novo no Front: o impresso como estratégia de legitimação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1952-1964)**. 2008. 360 p.: Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Doutorado em Educação. Rio de Janeiro, 2008.

HAVIGHURST, Robert J.; ABREU, Jayme. O problema da educação secundária na América Latina. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 25-42, maio / ago. 1961.

HAVIGHURST, Robert J. Como a educação muda a sociedade. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 21-38, mar. 1957.

INSTRUÇÕES sobre a natureza e a organização das classes experimentais. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 6, p. 8-12, set. 1958.

LAMBERT, Jacques. Comentários sobre o Programa do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 11-20, dez. 1956.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

LIMA, Lauro de Oliveira. Sugestões aos pais – Com relação à educação dos filhos nos colégios. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 8, p. 7-10, mar. 1959.

_____. A reforma do ensino e a dúvida metódica. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 12, p. 10-13, mar. 1960a.

_____. Uma nova forma de atuação regional do Ministério da Educação. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 13, p. 5-11, jun. 1960b.

_____. **A escola secundária moderna: organização, métodos e processos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 179-185, jan./abr. 2005. Disponível em:

<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE7A1446B-600E-49C1-9BF8->

[FABFB64F1BA4%7D_MioloRbep_especial60.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE7A1446B-600E-49C1-9BF8-FABFB64F1BA4%7D_MioloRbep_especial60.pdf)> Acesso em: 21 jul. 2012.

LUGLI, Rosario S. Genta. **O Trabalho Docente no Brasil: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)**. 2002. 219 p.: Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Doutorado em Educação. São Paulo, 2002.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; XAVIER, Libânia Nacif. **Impressos e história da educação: usos e destinos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. O INEP no contexto das políticas do MEC (1950/1960). In: _____. **Por uma Política de Formação do Magistério Nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Inep 70 anos, v. 1) p. 19-38.

MOREIRA, João Roberto. A batalha da educação se trava no ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, p. 264-266, out. / dez. 1959.

NÉRICI, Imideo Giuseppe. A escola secundária e o adolescente. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 12, p. 14-19, mar. 1960a.

_____. A escola secundária brasileira. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 14, p. 12-17, set. 1960b.

NUNES, Clarice. Trajetória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900-1971). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 197, p. 154-166, jan./abr. 2000a. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/rbep197_299.pdf> Acesso em: 21 jul. 2012.

_____. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, maio / jun. / jul. / ago. 2000b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2012.

_____. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 16, p. 05-18, jan./abr. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16_03_CLARICE_NUNES.pdf> Acesso em: 21 jul. 2012.

O SUBSTITUTIVO do Ministério da Educação e Cultura ao projeto de lei orgânica do ensino secundário. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 2, p. 3-25, set. 1957.

OLIVEIRA JUNIOR, Ernesto L. de. Educação de grau médio. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, MEC, n. 5, p. 10-12, jun. 1958.

ORIENTAÇÃO do Programa do CBPE para 1956 e 1957. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 5-10, dez. 1956.

OS ESTUDOS e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura. **Educação e Ciências Sociais**. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-60, mar. 1956.

PAULA, Maria de Fátima C. USP e UFRJ. A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002.

PEREIRA, Carlos Eduardo. **O Professor Secundário na Revista Pesquisa e Planejamento do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP) – 1958-1975.**

2008. 118 p.: Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Educação: história, política, sociedade. São Paulo, 2008.

PINTO, Diana Couto. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida? In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. **Por uma Política de Formação do Magistério Nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Inep 70 anos, v. 1) p. 145-177.

PINTO, José Benedicto. A CADES e os novos rumos da escola secundária. **Escola Secundária.** Rio de Janeiro, MEC, n. 18, p. 7-9, 1963.

PRONUNCIAMENTO do Ministério da Educação e Cultura sobre o projeto de lei n. 2.222/57 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Escola Secundária.** Rio de Janeiro, MEC, n. 4, p. 3-23, mar. 1958.

REALIZAÇÕES da Unesco na América Latina. **Correio.** Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: n. 17, p. 29-30, out. 1961.

RENAULT, Abgar. A escola secundária de ontem e a escola secundária de ontem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 3-13, jul. / set. 1959.

ROTHEN, J. C. **Funcionário Intelectual do Estado**: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação. 2004. 270 p.: Tese (doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Doutorado em Educação. Piracicaba, 2004. Disponível em <<http://www.rothen.pro.br/tese-arquivos-3034.php>> Acesso em: 21 jul. 2012.

ROVAI, Alberto. O ensino secundário no Brasil está longe de desempenhar a sua verdadeira missão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, p. 224-228, abr. / jun. 1957.

_____. Em nossa escola secundária, a escola, e não o aluno, é o centro da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 70, p. 132-136, abr. / jun. 1958.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 2).

TAVARES, Luiz Henrique Dias. Origem social e aspirações ocupacionais de ginásianos e colégiais da cidade do Salvador. Sondagem em sete educandários. **Educação e Ciências**

Sociais. Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 75-91, ago. 1958.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952. Disponível em: <http://www.pºpublicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B06811106-D9EA-4E2B-B510-9629F58B3416%7D_n%C2%BA_46_V._17.pdf> Acesso em: 11 ago. 2012.

_____. A escola secundária em transformação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 53, p. 3-20, abr. / jun. 1954. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>> Acesso em: 11 ago. 2012.

TOLEDO, M. R. A. Anísio Teixeira e o projeto do Boletim "Educação e Ciências Sociais" (1956-1962). In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: História e memória da educação brasileira, 2002, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Núcleo de Arte e cultura da UFRN, 2002. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/4116.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2013.

VALLE, Ione Ribeiro; DALLABRIDA, Norberto. **Ensino médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências.** Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves; CAMARGO, Marilena Jorge Guedes de. A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira**

de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 73, n. 175, p. 407-430, set. / dez. 1992.

VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto; STEINDEL, Gisela Eggert. Uma análise acerca das classes experimentais do ensino secundário paulista (1955-1964). In: COLÓQUIO “ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA”, 8., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2013. p. 1-12. Disponível em:

<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/4331/3035>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

VISITANTES estrangeiros. **Educação e Ciências Sociais.** Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 271, ago. 1957.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como Laboratório** – Educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de pesquisas educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-960). Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

_____. **Para além do campo educacional:** um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.

_____. Modos de fabricação da identidade docente na revista Escola Secundária (CADES / MEC: 1957-1963). In: MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; _____. **Impressos e história da educação:** usos e destinos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. p. 152-166.

XAVIER, Libânia Nacif; MOGARRO, Maria João. Itinerários Profissionais de Professores no Brasil e em Portugal: redes de intercâmbio no contexto de expansão do movimento da escola

nova. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 117-136, jan. / abr. 2011.

XAVIER, Maria do Carmo. **A tradição (re)visitada: a experiência do centro regional de pesquisas educacionais de Minas Gerais CRPEMG (1956/1966)**. 2007. 205 p.: Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Doutorado em Educação. Minas Gerais, 2007.