

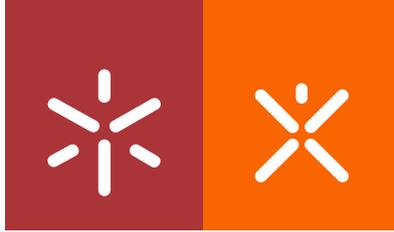


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Mónica Costa Santos

**Geraldo Bastos Silva: intelectual impulsionador da modernidade no ensino secundário brasileiro, nas décadas de 1950 e 1960**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Mônica Costa Santos

**Geraldo Bastos Silva: intelectual  
impulsionador da modernidade no ensino  
secundário brasileiro, nas décadas de 1950  
e 1960**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade de Filosofia e História da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Dr. José António Martin Moreno Afonso**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição-SemDerivações**  
**CC BY-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) pelo convênio estabelecido junto a Universidade do Minho (UMINHO) e pela concessão de afastamento integral, possibilitando meu ingresso e dedicação plena ao Curso de Doutorado em Ciências da Educação da UMINHO.

À gestão do IFAL Campus Coruripe pela anuência em relação ao licenciamento temporário das minhas atividades laborais.

Ao Professor Dr. José António Martin Moreno Afonso pelo profícuo trabalho de orientação desta tese. Sempre paciente e rigoroso nas sucessivas leituras e comentários sobre o texto produzido.

Ao professor Rivo Gianini por sua tenacidade ao reunir e publicar dados relevantes sobre a trajetória de Geraldo Bastos Silva, importantes referências para novas incursões historiográficas.

À professora Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças de Loiola Madeira, grande referência acadêmica, por sua amizade e generosidade.

Às minhas queridas amigas e companheiras de trabalho no IFAL: Anna Júlia Giurizzato, Francine Lopes e Jirlene Barros Monteiro, exemplos de conduta ética, profissionalismo e afetuosidade na relação com o/a outro/a.

Aos amigos e amigas da Escola Estadual Comendador José da Silva Peixoto, em especial, estudantes, docentes e gestores da EJA Modular.

Agradeço também a minha mãe, irmãos, cunhadas e sobrinhos pela compreensão e apoio, amor e doação, que se nutrem e se fortalecem a cada dia. E ao meu companheiro, Kyrankeneth Elteque Pereira, por sua presença amorosa, paciente e colaborativa em todos os momentos da nossa convivência.

Gratidão a Deus por tudo!

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **Geraldo Bastos Silva: intelectual impulsionador da modernidade no ensino secundário brasileiro, nas décadas de 1950 e 1960**

### **RESUMO**

A presente tese tem como objeto de estudo a trajetória pessoal e profissional de Geraldo Bastos Silva, por meio da análise de sua atuação, buscando compreender de que maneira esse intelectual contribuiu para a modernização da educação e, mais especificamente, para o ensino secundário no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960. Para tanto, a elaboração do texto foi referenciada na História Cultural francesa, a partir das seguintes categorias de análise: intelectual (Sirinelli, 1996; Miceli, 2001; Vieira, 2008), modernidade (Faria Filho et al., 2012) e apropriação (Chartier, 1995; 2002). Buscou-se ainda caracterizar os cenários históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais, a fim de elucidar o caráter assumido pelo ensino secundário brasileiro desde suas bases históricas até o final da década de 1960. Tais pressupostos permitiram o entendimento de Geraldo Bastos Silva enquanto indivíduo pertencente a uma determinada época, bem como a compreensão de sua trajetória a partir da análise de suas ações, de maneira que ao final da pesquisa foi possível afirmar sua condição de intelectual, engajado nos pressupostos da Escola Nova, que vigoram no Brasil a época. Para a elaboração da pesquisa e realização das análises necessárias ao cumprimento do objetivo foi utilizada a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. O arcabouço teórico utilizado permitiu constituir e examinar as fontes selecionadas, viabilizando a compreensão do educador alagoano enquanto pedagogo, educador e pesquisador de destaque na história da educação brasileira. A partir do material coletado, sobretudo os livros de autoria, foi possível mapear suas ações mais significativas, desde sua formação na Faculdade de Filosofia do Brasil até seu trabalho do Ministério da Educação, em ações e projetos da Diretoria do Ensino Secundário, no decorrer do período em foco. Finalmente, é possível concluir que Geraldo Bastos Silva contribuiu de forma efetiva para a educação brasileira, especialmente para o ensino secundário, difundindo ideias de modernização desse nível de ensino. Sua atuação, junto a outros intelectuais, buscou promover uma educação pública moderna e de qualidade ao alcance de todos.

**Palavras-chave:** Educação; Ensino Secundário; Geraldo Bastos Silva; Intelectuais da Educação; Modernização.

## **Geraldo Bastos Silva: intellectual driving modernity in brazilian secondary Education in the 1950s and 1960s**

### **ABSTRACT**

The present thesis has as its object of study the personal and professional trajectory of Geraldo Bastos Silva, through the analysis of his performance, seeking to understand how this intellectual contributed to the modernization of education and, more specifically, to secondary education in Brazil, in the 1950s and 1960s. To this end, the elaboration of the text was referenced in French Cultural History, based on the following categories of analysis: intellectual (Sirinelli, 1996; Miceli, 2001; Vieira, 2008), modernity (Faria Filho et al., 2012) and appropriation (Chartier, 1995; 2002). It also sought to characterize the historical, political, economic, cultural and social scenarios, in order to elucidate the character assumed by Brazilian secondary education from its historical bases until the end of the 1960s. Such assumptions allowed the understanding of Geraldo Bastos Silva as individual belonging to a certain time, as well as the understanding of his trajectory from the analysis of his actions, so that at the end of the research it was possible to affirm his condition as an intellectual, engaged in the assumptions of the New School, which prevailed in Brazil at the time. For the elaboration of the research and carrying out the analyzes necessary to fulfill the objective, bibliographic research and documentary research were used. The theoretical framework used made it possible to constitute and examine the selected sources, enabling the understanding of the educator from Alagoas as a prominent pedagogue, educator and researcher in the history of Brazilian education. From the material collected, especially the books he authored, it was possible to map his most significant actions, from his training at the Faculty of Philosophy of Brazil to his work at the Ministry of Education, in actions and projects of the Board of Secondary Education, during the course of focus period. Finally, it is possible to conclude that Geraldo Bastos Silva effectively contributed to Brazilian education, especially to secondary education, spreading ideas of modernization of this level of education. His work, together with other intellectuals, sought to promote a modern and quality public education available to all.

**Key words:** Education; Geraldo Bastos Silva; High school; Intellectuals of Education; Modernization.

## ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS .....	ii
AGRADECIMENTOS .....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
ÍNDICE DE QUADROS.....	xi
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – CAMINHOS DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL COLÔNIA E IMPÉRIO .....	23
1.1 Notas introdutórias acerca da escrita da história sobre o ensino secundário no Brasil.....	23
1.2 A educação no Brasil Colônia: o advento dos colégios e a dualidade do ensino.....	25
1.2.1 A influência do pombalismo .....	29
1.3 A educação no Brasil Império .....	31
1.3.1 A invenção do ensino secundário: o Colégio Pedro II e os Liceus .....	35
CAPÍTULO II – O ADVENTO DA REPÚBLICA E A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NO BRASIL .....	38
2.1 Ensino secundário: desenvolvimento nacional e a expansão regional .....	38
2.1.1 Período republicano: primeiros atos relativos ao ensino (1889-1945).....	39
2.2 O ensino secundário no período de democratização da sociedade brasileira .....	53
2.2.1 Projetos em disputa: católicos e pioneiros da Escola Nova .....	57
2.2.2 <i>Os Manifestos</i> de 1932 e 1959: inovação e regulamentação escolar .....	64
CAPÍTULO III – INTELLECTUAIS E A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO.....	73
3.1 Intelectuais da educação e modernidade: o projeto nacional-desenvolvimentista.....	73

3.2 As campanhas de melhoria do ensino secundário: CALDEME, CILEME e CADES.....	78
3.2.1 As Classes Secundárias Experimentais.....	90
3.3 O ensino secundário na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: análise do processo .....	96
CAPÍTULO IV – ITINERÁRIOS DE GERALDO BASTOS SILVA: TRAÇOS BIOGRÁFICOS E CONCEITUAIS	
100	
4.1 Entre a pedagogia e a guerra: primeiros passos de sua formação intelectual .....	100
4.2 Um especialista em educação secundária no MEC.....	108
4.3 Principais ideias e conceitos na obra de Geraldo Bastos Silva: pragmatismo e desenvolvimentismo .....	120
CAPÍTULO V – IDEIAS CRÍTICAS DE GERALDO BASTOS SILVA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA MODERNA PARA O BRASIL.....	
140	
5.1 ‘O combatente’: uma nova batalha em prol da modernização da educação secundária no Brasil.....	141
5.1.1 A modernização do currículo do ensino secundário .....	155
5.2 ‘O escritor’: circulação das ideias de Geraldo Bastos Silva em periódicos brasileiros.....	167
5.3 ‘O educador’: atividades formativas para professores e gestores do ensino secundário .....	175
Considerações finais.....	184
REFERÊNCIAS.....	190
ANEXOS .....	208
Anexo I – Projeto CBPE-80-DEPE-14/1959 – Classes Experimentais Secundárias .....	209
Anexo II – Documentos relacionados a participação de Geraldo Bastos Silva no Seminário <i>Ensino Médio: tema e problemas</i> , Recife/Pernambuco (1962) .....	214
Anexo III – <i>Obrigatoriedade e continuidade do Ensino dos 7 aos 14 anos</i> , III Conferência Nacional de Educação, realizada em Salvador, Bahia (1967). Autoria de Geraldo Bastos Silva, Pery Porto, Theodolino Augusto Cerdeira e Vicente de Paulo Umbelino de Souza .....	224
Anexo IV – Documentos relativos ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) disponíveis no Arquivo Histórico do INEP.....	231

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das lições que devem haver em cada semana nas diversas aulas do Colégio .....	35
Figura 2 – Relação das instituições de ensino secundário fundadas nas províncias brasileiras após o Ato Adicional de 1834 .....	36
Figura 3 - Recorte do <i>Jornal Estado de Alagoas</i> , com a composição da Diretoria da Sociedade Perseverança e Auxílio dos Empregados no Comércio de Maceió.....	100
Figura 4 – Notícia da admissão de Geraldo Bastos Silva no Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, em 17/03/1940.....	102
Figura 5 – Informe sobre a realização do Estudo sobre o Sistema Escolar do Estado da Guanabara a ser realizado por Geraldo Bastos Silva e Raquel Zeidel, do CBPE.....	111
Figura 6 – Correspondência de Jayme Abreu para Geraldo Bastos Silva (1961) referente a comunicação anterior sobre o projeto “Sistema Escolar do Estado da Guanabara”, que encontrava-se sob sua responsabilidade .....	113
Figura 7 – Correspondência assinada por Geraldo Bastos Silva e Raquel Zeidel endereçada a Jayme Abreu .....	114
Figura 8 – Correspondência de Jayme Abreu para Péricles N. de Pinho, com a classificação de funções e salários correspondente, na Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), a contar de julho de 1960.....	116
Figura 9 – Capa do livro <i>Educação e Desenvolvimento Nacional</i> (1957a), de autoria de Geraldo Bastos Silva.....	122
Figura 10 – Capa do livro <i>A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria</i> (1969a), escrito por Geraldo Bastos Silva .....	134
Figura 11 – Sequência quadros sobre “Eliminação e retardamento no ensino Secundário”, elaborada por Geraldo Bastos Silva .....	137
Figura 12 – Ensino Secundário geral: municípios, segundo a ocorrência de cursos, no início de 1954 .....	144
Figura 13 – Cargas horárias mais frequentes das categorias de atividades didáticas, referente ao período de 1961 e 1962 .....	159

Figura 14 – Número de Currículos ginasiais segundo as práticas educativas ministradas.....	160
Figura 15 – Número de estabelecimentos informantes e número de currículos, por Estado .....	161
Figura 16 – Notícia sobre o encerramento da Primeira Conferência Nacional do Currículo, ocorrida no Rio de Janeiro, em 1963 .....	163
Figura 17 – Correspondência encaminhada ao Ministro da Educação e Cultura pelos membros do Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto n.º 66.600/1970 .....	165
Figura 18 – Recorte do <i>Jornal Correio da Manhã</i> , com matéria intitulada “Pesquisador contra a uniformização do ensino”, 18/11/1960 .....	166
Figura 19 – Quantidade de cursos ginasiais, matrícula e corpo docente no ensino secundário – 1942-1964.....	176
Figura 20 – Registro de professores na Diretoria do Ensino Secundário – 1955-1960 .....	176
Figura 21 – Correspondência de Gilberto Freyre (então diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife) para Anísio Teixeira (Diretor Geral do INEP), em 23/02/1962, para tratar sobre a participação de Geraldo Bastos Silva no Seminário sobre “Ensino Médio: temas e problemas”, Recife/Pernambuco.....	179
Figura 22 – Notícia do <i>Jornal Correio da Manhã</i> sobre a realização do “V Estágio de Inspetores de Ensino Secundário, promovido pela CADES, 03/05/1958 .....	181

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Organização do currículo do ensino secundário brasileiro proposta por meio de decreto, em 1925.....	41
Quadro 2 – Organização Curricular do Ensino Secundário (Curso Fundamental), Decreto n° 19.890/1931.....	44
Quadro 3 – Organização Curricular do Ensino Secundário (Curso Complementar), Decreto n° 19.890/1931.....	44
Quadro 4 – Organização Curricular do ensino secundário a partir do Decreto-Lei n° 4.244/1942. ....	51
Quadro 5 – Evolução da população urbana/rural do Brasil, nas décadas de 1940, 1950, 1960 e 1970 .....	55
Quadro 6 – Sumário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) .....	66
Quadro 7 – Estrutura do <i>Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados</i> (1959).....	68
Quadro 8 – Quadro descritivo das Campanhas da Diretoria do Ensino Secundário DES/INEP/MEC, na década de 1950.....	79
Quadro 9 - Relação de manuais relativos as matérias de Zoologia, História Geral, Francês, Português e Literatura, Biologia Geral, História do Brasil, Química, Botânica e Latim, a serem elaborados no âmbito da CALDEME, 1957 .....	81
Quadro 10 – Quadro de Matrícula dos anos de 1940, 1950, 1952, 1953, e 1954, referentes as categorias de ensino Secundário, Agrícola, Industrial e Comercial .....	96
Quadro 11 – Estrutura Curricular do curso de Pedagogia, de acordo com o Decreto n.º 1.190/1939. ....	101
Quadro 12 – Número de cursos e alunos inscritos no início do ano de 1954, segundo a dependência administrativa e os ciclos e suas ramificações.....	143

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABE – Associação Brasileira de Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAEPE – Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia

CALDEME – Campanha do Livro Didático e Material de Ensino

CADES – Campanha de Difusão e Desenvolvimento do Ensino Secundário

CAPES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDU – Centro de Educação

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

CFE – Conselho Federal de Educação

CIBEC – Centro de Informação e Biblioteca em Educação

CILEME – Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNP – Conselho Nacional de Pesquisas

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

CRPE – Centro Regional de Pesquisas Educacionais

DAM – Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério

DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público

DDIP – Divisão de Documentação e Informação Pedagógica

DEPE – Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais

DEPS – Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais

EPEM – Equipe de Planejamento do Ensino Médio

FEB – Força Expedicionária Brasileira

FGV – Fundação Getúlio Vargas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEB – Instituto de Estudos Brasileiros

IFAL – Instituto Federal de Alagoas  
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos  
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar  
PREMEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio  
PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino  
RBPE – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos  
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
UFAL – Universidade Federal de Alagoas  
UMINHO – Universidade do Minho  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
USAID – United States Agency for International Development  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## INTRODUÇÃO

Antes de abordar efetivamente o objeto de pesquisa desta tese, bem como seus aspectos metodológicos e estruturais, é importante recuperar o percurso trilhado até aqui, desde o meu primeiro contato com a obra de Geraldo Bastos Silva, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), passando por meu ingresso no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), na condição de pedagoga, até chegar ao momento de elaboração da versão final deste texto. Durante o curso de mestrado, realizado na UFAL, desenvolvi a dissertação intitulada *Missionários de Letras e Virtudes: A Pedagogia Moral dos Franciscanos em Alagoas, nos séculos XVIII e XIX* (2007). Naquela oportunidade, investiguei a ação educativa desenvolvida pelos missionários franciscanos no Nordeste brasileiro, nos séculos XVIII e XIX, através das missões itinerantes e dos conventos da Ordem distribuídos pela região. Este estudo voltou-se, em especial, para o trabalho missionário e educativo realizado na parte sul da Capitania de Pernambuco, sobretudo, a partir da construção dos dois conventos franciscanos, no atual território alagoano, que serviram como bases estruturais para a atuação dos missionários.

Após a conclusão do curso de mestrado, ingressei no IFAL, como pedagoga, passando a desenvolver o trabalho de mediação pedagógica em cursos de ensino médio integrados a formação técnica em diferentes áreas de atuação profissional, além de desenvolver e/ou viabilizar formações para docentes, participar de órgãos colegiados, analisar e registrar pareceres em processos administrativos, entre outras ações, utilizando como base a legislação vigente e uma ampla literatura educacional. Desde então, as discussões desenvolvidas com técnicos, docentes, estudantes, gestores e demais representantes da comunidade escolar, bem como os estudos das diretrizes legais e marcos históricos sobre o “ensino médio”<sup>1</sup> levaram a uma progressiva ampliação e aprofundamento de leituras sobre essa importante etapa da Educação Básica. Essa incursão teórico-prática decorrente do trabalho realizado no IFAL gerou a necessidade de recorrer ao estudo de alguns textos clássicos, dentre os quais destacamos a obra do pedagogo alagoano Geraldo Bastos Silva, que se dedicou sobremaneira ao estudo do então ensino secundário, sua legislação e funcionamento, além da formação profissional, no contexto educacional brasileiro e internacional. A partir de seus estudos e experiências foram produzidas relevantes análises comparativas e proposições para essa etapa de ensino.

---

<sup>1</sup> Atualmente o ensino médio é a etapa final da Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394/1996. Porém, ao longo da história educacional brasileira, veremos que são utilizados diferentes termos para nomeá-lo, como “ensino secundário” e “segundo grau”.

Salientamos que o contato inicial com sua obra ocorreu alguns anos antes, ainda em 2007, durante a convivência com pesquisadores e pesquisadoras do grupo de pesquisa “Caminhos da Educação em Alagoas”, vinculado ao Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas. Naquele período, integrantes do referido núcleo de estudos se debruçavam sobre fontes históricas acerca da trajetória e da produção bibliográfica de intelectuais docentes alagoanos, sob a coordenação da professora Maria das Graças de Loiola Madeira. Buscava-se inserir essa linha de pesquisa em um movimento de investigação mais abrangente a respeito da trajetória da educação no Estado.

Apenas no ano de 2020, graças ao convênio firmado pelo Instituto Federal de Alagoas junto a Universidade do Minho (UMINHO, Portugal), ingressei no Doutorado em Ciências da Educação, Especialidade de Filosofia e História da Educação da referida instituição, o que possibilitou a ampliação e a sistematização dos estudos sobre a atuação de Geraldo Bastos Silva enquanto intelectual impulsionador da modernidade do ensino secundário brasileiro, nas décadas de 1950 e 1960.

Os primeiros contatos com a obra e com a trajetória intelectual de Geraldo Bastos Silva suscitaram grande admiração e curiosidade, além de também despertaram alguns questionamentos: como pode ser caracterizada sua atuação enquanto incentivador da modernização do ensino secundário brasileiro, em meados do século XX? Quais os principais antecedentes e determinantes históricos e legais, que condicionaram a estrutura e o funcionamento do então chamado ensino secundário? Quais a sua principal linha de atuação desse intelectual? Quais os principais fundamentos e inspirações presentes em sua obra? Inicialmente, não foram muitos os dados localizados nas buscas realizadas sobre o referido autor. Chamam atenção os artigos produzidos por Giseli Cristina do Vale Gatti e Geraldo Inácio Filho, intitulados *Ideias críticas para a compreensão de um Brasil moderno: a contribuição de Geraldo Bastos Silva na historiografia educacional brasileira* (2011) e *Geraldo Bastos Silva e a crítica do ensino secundário brasileiro na segunda metade do século XX* (2012). A leitura dos referidos textos trouxe uma ideia inicial muito significativa a respeito do legado do autor em questão, aguçando ainda mais o interesse sobre o processo de construção e de divulgação do seu pensamento sobre o ensino secundário, que se caracterizou como seu principal tema de estudos durante sua trajetória intelectual.

O pesquisador Rivo Gianini foi o responsável pela elaboração do verbete sobre *Geraldo Bastos Silva*, publicado no *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*, de Fávero e Medeiros (2002, pp. 408-413). O texto produzido por Gianini aponta alguns caminhos importantes, principalmente, a respeito do trabalho de Geraldo Bastos Silva no Ministério da Educação, chamando atenção para o papel estratégico que ele havia cumprido nas mudanças ocorridas do ensino

secundário brasileiro, enquanto colaborador de diversos projetos, como o das *Classes Secundárias Experimentais* e das *Campanhas de melhoria do ensino secundário*. Tive também oportunidade de conversar virtualmente com o professor Gianini, além de trocar algumas mensagens por e-mail. Ele foi contemporâneo de Geraldo Bastos Silva no MEC, trabalhando em projetos educacionais, na década de 1970. E, apesar do pouco convívio que tiveram, sua trajetória de vida e suas pesquisas proporcionaram o acúmulo de um conhecimento significativo sobre assuntos relacionados a educação brasileira e sobre aspectos da vida de Geraldo Bastos Silva.

Registramos ainda uma consulta ao acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, porém sem sucesso, em Maceió/Alagoas. Certamente, as limitações impostas durante o período de pandemia que vivenciamos, sobretudo nos anos 2020 e 2021, dificultaram uma maior e mais profunda imersão no universo das fontes acerca da trajetória intelectual de Geraldo Bastos Silva. Por outro lado, a necessidade de distanciamento social nos proporcionou outras formas de interação. Então resolvemos estender as buscas aos arquivos da Hemeroteca Digital Brasileira, onde foi possível localizar uma quantidade expressiva de informações em jornais publicados no Rio de Janeiro, então capital do Brasil. Constam nesses noticiários ocorrências que vão desde a participação do jovem Geraldo Bastos Silva no exame vestibular da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (noticiada no *Jornal do Brasil*, *O Jornal*, *Correio da Manhã*, *Jornal do Comércio* e *Jornal A Batalha*, no ano de 1940, com inúmeras inserções sobre as matérias, datas, horários, locais e resultados das provas); notícias sobre sua participação na Segunda Guerra Mundial, enviadas pelo então Cabo Silva, integrante das Forças Armadas Brasileiras, por meio de carta publicada no *Jornal Correio da Manhã*, em 1945; além de conteúdos relacionados a divulgação das atividades desenvolvidas no Ministério da Educação, com muitas notícias sobre a realização de pesquisas e levantamentos, publicação de trabalhos especializados e eventos formativos dirigidos a docentes e gestores do ensino secundário (*Jornal Correio da Manhã*, 1960; 1963; 1965; 1969. *Jornal Diário de Notícias*, 1950; 1957; 1958. *Diário Carioca*, 1963; *Jornal do Brasil*, 1972); constam ainda informes de cunho pessoal, como a tragédia ocorrida com sua filha e neto (*Jornal do Brasil*, 1978), e até mesmo a notícia de sua morte, no dia 11 de fevereiro de 1992, na cidade do Rio de Janeiro (*Jornal do Brasil*, 1992).

As incursões pelo universo digital em busca de informações sobre Geraldo Bastos Silva continuaram e chegaram até o Acervo Arquivístico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>2</sup>, que encontra-se sob a responsabilidade do Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC), e reúne documentos da história da educação brasileira, no período de 1937 (quando Instituto foi criado) até 1997, quando o INEP tornou-se oficialmente autarquia federal por meio da Lei nº 9.448. Ao entrar em contato com os responsáveis pelo acervo histórico do INEP, foram disponibilizados um conjunto de materiais importantes. A seguir, relaciono alguns documentos de autoria de Geraldo Bastos Silva, produzidos individualmente (ou com colaborações) ou são relacionados ao seu trabalho, que foram disponibilizados, mediante solicitação por escrito:

- *A educação no Brasil* (1958), focalizando a educação primária, educação de grau médio e educação superior, no Rio de Janeiro/DF;
- *A educação no Brasil* (s/d), análise do sistema educacional brasileiro;
- *Relatório do 4º trimestre de 1958*, com as atividades desenvolvidas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais;
- Projeto CBPE/DEPE, de 1959, sobre as *Classes Experimentais Secundárias*, cuja realização ficou a cargo do coordenador da DEPE, professor Jayme Abreu e do especialista em ensino secundário da DEPE, Geraldo Bastos Silva;
- Projeto de levantamento do *Sistema Escolar do Estado da Guanabara* (1960), sob responsabilidade e orientação do professor Geraldo Bastos Silva (então assessor técnico da Diretoria de Pesquisas Educacionais, DEPE/INEP) e cooperação da professora Raquel Zeidel;
- Projeto do Seminário sobre a temática *Ensino Médio: Tema e Problemas* (1962), com correspondências de Anísio Teixeira (Diretor do INEP) e Gilberto Freyre (Diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Recife), que tratam de sua organização e da participação do professor Geraldo Bastos Silva, que integrava a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE);
- Discurso *Obrigatoriedade e continuidade do ensino dos 7 anos 14 anos* (1967), que foi apresentado na III Conferência Nacional de Educação, realizada em Salvador/Bahia. O texto foi organizado pela Diretoria do Ensino Secundário, com a colaboração de Geraldo Bastos Silva, Pery Porto, Theodolindo Augusto Cerdeira e Vicente de Paulo Umbelino de Souza;
- *Problemas e perspectivas da Educação Secundária Técnica no Brasil* (1958), proposta de Geraldo Bastos Silva objetivando analisar os problemas básicos do ensino técnico de nível médio no Brasil e

---

<sup>2</sup> Durante sua história, o INEP recebeu diferentes denominações, mas mantendo sempre a sigla original: Instituto Nacional de Pedagogia (1937), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1972) e, em 2003, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sondar as perspectivas abertas pela Lei de reforma da organização administrativa da rede dessas escolas, no sentido da crescente aceitação do ensino técnico como forma completa de educação: princípios que regem a elaboração dos programas;

- *Currículo do 1º ciclo do ensino secundário* (1967), levantamento dos currículos adotados pelos estabelecimentos de ensino secundário em 1963, com a finalidade de colocar os dados apurados ao alcance de círculos mais amplos de educadores e estudiosos da educação. O levantamento foi executado sob a orientação do professor Geraldo Bastos Silva, com a colaboração das funcionárias Maria Meliane de Oliveira Furtado, Yvonne Esquenaze e Norma Esquenaze.

Destacamos ainda o Portal da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, criada em 1944, como um importante espaço de pesquisas. Trata-se de um periódico quadrimestral, publicado em formato impresso e eletrônico pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No referido sítio, é possível acessar as revistas publicadas a partir de 1944, um vasto material, de grande relevância para a realização de pesquisas educacionais. O referido periódico, que tem sua origem e funcionamento vinculados ao Ministério da Educação, foi um dos vetores das ideias pedagógicas do grupo intelectual responsável pela gestão do INEP, exercendo grande liderança no processo de reformulação moral e intelectual da sociedade brasileira. Naquela conjuntura das primeiras décadas de seu funcionamento, buscava-se instaurar uma hegemonia política e intelectual no campo educacional. Assim, a *RBEP* caracteriza-se ao mesmo tempo como fonte de pesquisa e objeto de estudo.

Dentre os textos de autoria de Geraldo Bastos Silva publicados na *RBEP*, destacam-se: *Educação e desenvolvimento nacional*, 1965 (publicado na edição nº 6. jul./dez. pp. 177-216, 2003); *A ação federal sobre o ensino secundário até 1930*, 1957 (publicado inicialmente na *Revista do Serviço Público*, Rio. E posteriormente, na *RBEP*, volume 27, nº 65, pp. 231-255); *A nova lei federal de ensino industrial e a educação secundária*, 1963 (*RBEP*, volume 34, nº 89, pp. 210-215); *Estado atual e antecedentes do problema de legislação federal de bases e diretrizes da educação*, 1959 (*RBEP*, volume 31, nº 74, pp. 168-187). Destaca-se ainda as seguintes publicações: *Estudos de educação secundária. - Fatores e Consequências. Expansão do ensino secundário brasileiro*, veiculado na *Revista do Serviço Público*, 83(3), pp. 261-284; e *Classes Experimentais Secundárias*, 1959, publicado em *Educação e Ciências Sociais*, Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. RJ: v. 5, nº 11, pp. 124-126.

Além dos trabalhos mencionados acima, os arquivos da *RBEP* revelam contribuições de um grande número de pesquisadores brasileiros. Dentre os quais, foram utilizados como referência nesta

tese as publicações de Lourenço Filho (1944); Anísio Teixeira (1953; 1955); Gildásio Amado (1958); Jayme Abreu (1961; 1964; 2005); Abreu e Cunha (1963); e Clarice Nunes (2000a).

A leitura inicial do material apresentado foi complementada com a análise preliminar das obras publicadas por Geraldo Bastos Silva, a saber: *Educação e desenvolvimento nacional* (1957) e *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria* (1969). Seu primeiro livro, de 1957, integrava a coleção de nove volumes *Textos Brasileiros de Sociologia* do ISEB. Neste trabalho, o autor fornece os elementos essenciais de seu estudo sociológico dos fenômenos educacionais ao defender a educação pública em abordagem crítica, que incorporava ideias fundamentais de sua compreensão da educação educacional brasileira, como o conceito de educação escolar, a função da escola e sua relação com o cenário sociocultural. O livro publicado em 1969 fazia parte da importante Coleção “Atualidades Pedagógicas” da Companhia Editora Nacional, que tinha grande circulação entre intelectuais, educadores e estudantes. Essa obra configurou-se como uma reedição de um trabalho que havia sido publicada em 1959, com o título *Introdução à Crítica do Ensino Secundário*, por meio da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) o Ministério da Educação.

Seja através de suas publicações em jornais e revistas especializadas ou de sua produção bibliográfica, Geraldo Bastos Silva se dedicou de forma significativa ao estudo do ensino secundário brasileiro, sendo um ávido crítico de sua estrutura e funcionamento, no Brasil, desde sua implantação com a chegada dos primeiros missionários jesuítas até meados do século XX, quando o autor intensificou suas análises e publicações. Em seus posicionamentos, Bastos Silva defendia a importância desse nível de ensino para o crescimento geral do aluno e na compreensão das diferentes áreas-chave do conhecimento, além de contribuir para a sua preparação como um bom cidadão, capaz de contribuir para o fortalecimento dos princípios democráticos da nação.

Em relação a utilização da imprensa periódica pedagógica ressaltamos que trata-se de uma importante fonte de informações para a história da educação, configurando-se como um espaço privilegiado de pesquisa. Isso ocorre graças a ampliação da noção de documento, que permite o cruzamento das fontes da imprensa com outras fontes, o que possibilita ressignificar o papel desses materiais no desenvolvimento de trabalhos científicos.

Consideramos que os periódicos educacionais são “portadores e produtores de significações”, e que ao longo do seu discurso produzem e fazem circular ideias que legitimam e privilegiam algumas em detrimento de outras, além de livros sobre o ensino técnico e industrial, no Brasil. A análise desse material foi realizada, 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 de que o documento é construído a partir das relações de forças e, portanto, é um instrumento de poder.

Quanto as discussões a respeito do papel da educação para o desenvolvimento nacional nos anos de 1950 e 1960, Daros (2012, pp. 185-204) destaca a utilização da imprensa periódica como importante fonte de informações para a história da educação. No caso de Geraldo Bastos Silva, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* traz elementos importantes, com inúmeros artigos de autores brasileiros (como do próprio Bastos Silva e seus colegas de INEP/MEC) e autores estrangeiros, que discutem a relação da educação com o processo de desenvolvimento. Esse processo que Daros denominou como “transnacionalização e modernização” foi pautado por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), dentro de um sistema civilizacional fortemente relacionado com a ordem econômica capitalista. Existe uma codependência entre as leis e a organização do sistema educativo brasileiro e um pensamento mais global, dentro de uma estratégia de desenvolvimento definida em função das conveniências de uma sociedade capitalista.

Com relação à escolha e tratamento das fontes deve-se reconhecer sua multiplicidade e evitar o uso exclusivo de documentos oficiais como suporte. Por isso, é importante promover o cruzamento dessas fontes com outros materiais, considerando a noção história como um processo sempre de contexto, e sem negligenciar embates, conflitos, fissuras e dissensões, enfim justamente a sua historicidade. A partir da ampliação do conceito de fonte histórica promovida pelos pesquisadores ligados a Nova História francesa, bem como a determinação da necessidade do estabelecimento de um diálogo constante com outros campos do conhecimento humano, consideramos que “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2001, pp. 78-79). Nesse sentido, a imprensa periódica, jornais e revistas, se constituem enquanto fontes imprescindíveis, pois permitem o cruzamento com outros materiais, a partir da análise crítica das informações publicadas.

Os escritos produzidos por Geraldo Bastos Silva e publicados em jornais, revistas e livros foram analisados à luz de outros documentos, como correspondências, relatórios, leis e decretos, que remontam ao período estudado, além permitir uma maior compreensão sobre o ensino secundário e a educação brasileira como um todo.

Essa ampliação da noção de fonte operou um movimento de apropriação de uma maior variedade de vestígios históricos, como os visuais, os dados estatísticos, os registros iconográficos, como fotos, as pinturas, as imagens, os monumentos, além dos documentos de âmbito privado, como cartas, certidões de nascimento e casamento, registros paroquiais e civis, literatura, testemunhos orais, a imprensa periódica, enfim tudo aquilo que resulte da ação humana no tempo.

Diante dessas análises iniciais, surgiram ainda outras inquietações sobre a trajetória desse intelectual: Quais as principais influências recebidas para a construção do seu pensamento? Quais os espaços de sociabilidade ocupados por ele em sua vida acadêmica e profissional? Como esse educador se insere nos movimentos educacionais vigentes em sua época?

A partir de então foram sendo construídas algumas hipóteses viáveis. Pela proximidade do autor com outras figuras que se destacaram no cenário educacional brasileiro, pode-se inferir que Geraldo Bastos Silva exerceu significativo protagonismo, com seus escritos e ideias acerca do ensino médio brasileiro. Assim, pesquisar sua trajetória e seu papel como entusiasta da modernização do ensino secundário no Brasil nos impele a um movimento mais amplo, que compreende momentos decisivos da história da educação secundária brasileira, desde o período colonial até meados do século XX. Pressupõe ainda entender o papel dos intelectuais na modernização da educação ocorrida nas primeiras décadas da República brasileira, além de evidenciar os itinerários percorridos em sua formação acadêmica e profissional e a caracterização de sua obra e de seu protagonismo no campo educacional, seja como gestor, pesquisador, educador e signatário do *Manifesto dos educadores: Mais uma vez convocados*, de 1959.

Trata-se então de um estudo relacionado a trajetória de vida e o trabalho intelectual de Geraldo Bastos Silva. Porém, com uma abrangência bem maior por envolver situações e personagens marcantes para a educação brasileira. Para Bloch (2001, p. 55), a história tem por objeto o homem e, por isso, ela é a “ciência que estuda os homens no tempo”. É justamente, no tempo, que entendemos os fatos históricos, pois somente o contexto pode nos auxiliar a compreender os acontecimentos. O tempo histórico tem como agentes os grupos humanos, os quais provocam as mudanças sociais, ao mesmo tempo em que são modificados por elas. Uma vertente de pesquisa, com características específicas e possibilidades variadas.

O estudo da vida intelectual brasileira em seu período de formação constitui uma ocasião privilegiada de compreender as modalidades com que a produção literária contribui para o trabalho de dominação, contribuição que assume formas mais complexas e dissimuladas num campo intelectual dotado de maior autonomia relativa. De outro lado, tal estudo permite captar

alguns dos determinantes sociais da atividade intelectual que muitas vezes passam despercebidos num campo intelectual mais autônomo, dispendo de aparelhos de celebração cuja função básica consiste em encobrir as condições sociais que presidem à produção e à recepção das obras (Miceli, 2001, p. 17).

A visão apresentada pelo autor revela a potencial relevância dos estudos das trajetórias intelectuais, sobretudo ao considerar outras nuances do período sobre o qual a pesquisa se debruça. Mesmo não se configurando como um estudo biográfico, são recuperados alguns vestígios importantes, que remontam ao seu nascimento em Alagoas e sua transferência para a então capital federal. Também foram levantadas algumas informações sobre sua passagem pelas forças militares brasileiras durante os conflitos decorrentes da Segunda Guerra Mundial e posteriormente seu ingresso na administração pública, atuando em diversos setores do Ministério da Educação.

Geraldo Bastos Silva nasceu em 1920, na cidade de Maceió, em Alagoas, ainda jovem, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde se matriculou na primeira turma de pedagogia da antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Após uma passagem marcante pelos campos de batalha durante a Segunda Guerra Mundial, na Europa, retornou ao Brasil, ingressando, no ano de 1946, no então Ministério da Educação e Saúde Pública, onde atuou como inspetor de ensino e participou de diversas iniciativas e projetos (Barros, 2005; Gianini, 2002).

Além de conhecer aspectos biográficos principais acerca do autor, suas ideias e proposições, faz-se necessário considerar o contexto histórico-educacional brasileiro do período, no qual Bastos Silva viveu e produziu sua obra. Trata-se de compreender a forma como se relacionava ao espírito intelectual e a própria sociologia do conhecimento, a partir de suas principais influências e posicionamentos sobre temáticas educacionais, como o binômio educação e desenvolvimento, o ensino secundário, a formação de professores, bem como o ideal de educação pública que defendia.

A relevância do tema apresentado se justifica pela necessidade e pela importância de oferecer maior visibilidade a vida e a produção intelectual de Geraldo Bastos Silva, ampliando e aprofundando a análise de conceitos e interpretações acerca da educação, especialmente sobre a educação pública e o ensino secundário, no Brasil. Vale ressaltar que esta etapa de ensino tem despertado o interesse de muitos pesquisadores, apesar da pouca visibilidade dada ao longo da historiografia brasileira. Cito como exemplo desse movimento relativamente recente o livro organizado por Eurize Pessanha e Fabiany Silva, *Implantação e expansão regional do Ensino Secundário Brasileiro – volume 1* (2021), resultado do esforço coletivo de um conjunto amplo de pesquisadores de várias origens, motivados pelo desejo de compreender o desenvolvimento do processo de expansão do ensino secundário em nosso país.

A análise da figura de Geraldo Bastos Silva na propagação de ideias renovadoras e na definição do papel da educação no processo de desenvolvimento do país merecem estudos que contribuam para revelar as afinidades e as discordâncias estabelecidas entre o educador alagoano e as principais ideias pautadas, a partir de conceitos como desenvolvimentismo<sup>3</sup> e no pragmatismo<sup>4</sup>, em voga na época, e que foram reproduzidos no interior do próprio Estado brasileiro, mais exatamente, nos órgãos governamentais, ligados ao MEC. Nesse setor da administração pública federal, uma parcela importante da nossa intelectualidade se estabeleceu e intensificou tanto a fermentação de um pensamento desenvolvimentista quanto a elaboração de uma política educacional com base no pragmatismo durante as décadas de 1950 e início de 1960.

Ao nos reportarmos a Geraldo Bastos Silva, verificamos que sua análise interpretativa da formação cultural e educacional do Brasil baseia-se na noção de transplantação cultural<sup>5</sup>, bem como seu entendimento do ensino secundário, ancorado em uma visão pragmática da educação, que demonstram sua preocupação com as condições objetivas da realidade brasileira, que, segundo o autor condicionam aspectos decisivos para elucidação de nossos problemas econômicos, culturais e educacionais.

A contribuição teórica de Geraldo Bastos Silva, especialmente seus estudos a respeito do ensino secundário e da educação profissionalizante são referências obrigatórias para as pesquisas relativas a este nível/modalidade de ensino, bem como para aquelas que versam sobre a ação dos intelectuais, junto ao Estado brasileiro na definição de políticas educacionais, sobretudo, no período de 1947 a 1961, quando predominam as ideias da chamada Escola Nova<sup>6</sup>.

Ao longo desse processo de pesquisa e de definições acerca do objeto e seus recortes espacial e temporal, as possibilidades de estudo e os caminhos a trilhar foram delimitados pelo conjunto de fontes disponíveis. Dessa forma, no sentido de contemplar todos os vestígios e elementos que se

---

<sup>3</sup> [...] “é visto como uma estratégia política utilizada na condução de um determinado modelo econômico para o país, o desenvolvimentismo enfatizava a defesa da industrialização como passo estratégico para uma política de autonomia econômica e como requisito indispensável para a soberania nacional. Ainda nessa linha, defendia a nacionalização do processo econômico e a inclusão de massas urbanas na coalizão política” (Santos, 1978, p.40).

<sup>4</sup> Configura-se como o movimento de apropriação que alguns educadores brasileiros fizeram do pragmatismo norte-americano, em sua vertente deweyana. Apesar de não se apresentar como um pensamento homogêneo, constituiu-se numa ideologia eficaz para que fosse pensado o avanço do processo de industrialização do país nas décadas de 1950 e 1960. Nesse sentido, o MEC por meio da atuação do INEP e do ISEB, caracterizou-se como espaço privilegiado para a formulação e legitimação tanto do ideário pragmatista quanto da ideologia desenvolvimentista (Mendonça et al, 2006).

<sup>5</sup> Trata-se de uma categoria de entendimento escolhida por Bastos Silva para abordar a realidade brasileira e, em especial, a educação no Brasil, naquele período (Silva, 1957a, pp. 8-14; Silva, 1969a, pp. 31-36). Esse conceito será aprofundado mais adiante.

<sup>6</sup> Movimento de renovação pedagógica recebeu diferentes denominações: Escola Nova, Educação Progressiva e Educação Ativa. Baseado no pensamento liberal democrático e caracterizado pelos embates entre defensores da escola particular e defensores da escola pública. Da efervescência intelectual em defesa da escola pública, que vigorava a época, resultou a publicação do *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados*, em 1959. Trata-se da reafirmação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932. Os ‘Manifestos’ são marcos importantes na história da educação brasileira, pois representam a tomada de consciência da defasagem entre a educação e as exigências advindas do processo de desenvolvimento econômico.

colocaram a mão, busquei caracterizar a ação de Geraldo Bastos Silva enquanto intelectual e entusiasta do ensino secundário, no processo de difusão da modernidade, no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960. No plano geral, trata-se de uma tentativa de interpretação das ações dessa personagem no tempo, atuando na/para a educação brasileira, especialmente em relação a modernização do ensino secundário.

No âmbito específico, foram traçados os seguintes objetivos: caracterizar a educação secundária no Brasil, desde os tempos coloniais até meados do século XX; refletir sobre a figura de Geraldo Bastos Silva como partícipe da vida intelectual brasileira e o papel dos intelectuais no processo de modernização do ensino secundário; e compreender sua formação e itinerários percorridos em sua trajetória de vida. O recorte temporal diz respeito ao período que compreende as décadas de 1950 e 1960 por representar o espaço de tempo com as mais expressivas realizações do autor. Tais definições foram de fundamental importância para a condução do trabalho e a configuração de um fio condutor para a pesquisa.

Ainda preocupada em selecionar as melhores opções de análise, o aporte teórico-metodológico foi definido a partir das contribuições da história cultural francesa, mais especificamente na Escola dos *Annales*. Fundada em 1929, pelos historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch, os *Annales* surgem como uma revista, que apresentava pretensões que iam além de ser um simples periódico da área de História. O movimento iniciado pelos responsáveis pela revista, Febvre e Bloch, partiu da idealização de exercer o papel de "[...] liderança intelectual nos campos da história social e econômica. Seria a portavoza, o auto-falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história." (Burke, 1992, p. 33). Em seu conselho editorial a revista reuniu não apenas historiadores, mas também o sociólogo, Maurice Halbwachs; o economista, Charles Rist; o geógrafo, Albert Damangeon; e o cientista político, André Siegfried, concretizando na prática o ideal de seus fundadores. A partir dessas contribuições a Escola dos *Annales* supera a história dos eventos e a história das elites, defendendo a necessidade de se trabalhar a partir da perspectiva de uma história-problema que busca a compreensão dos modos de vida e dos impactos das decisões política, dos fatos sociais, não só da nobreza, como também do homem comum. Personagens até então marginalizados, deslocam-se do lugar de espectadores e passam a protagonistas da pesquisa histórica, ou seja, passam a ser objeto e fonte dos estudos historiográficos para os integrantes da Escola dos *Annales*.

O paradigma estabelecido por seus fundadores, representantes maiores da primeira geração dos *Annales*, permaneceu vinculado à essência da Escola ao longo de sua história. Contudo, a cada geração, novas temáticas e metodologias relacionadas à pesquisa histórica foram sendo trazidas para o

seio do grupo. Neste processo destacou-se a geração que sucedeu Fernand Braudel, herdeiro de Febvre, integrante da segunda geração da Escola, que a dirigiu de 1956 a 1962. Quando Braudel afastou-se formalmente da escola, não deixou de continuar tendo voz ativa nas decisões da Revista. O surgimento da terceira geração dos *Annales* tornou-se mais evidente a partir de 1968 e em diversos aspectos diferenciou-se das anteriores. Dois aspectos podem ser destacados como exemplo: a ausência de uma liderança de destaque, como tinham sido Febvre e Bloch, para a primeira, e Braudel, para a segunda; além da inclusão de mulheres dentre os pesquisadores do grupo. Além disso, os integrantes da terceira geração eram mais receptivos as ideias vindas de outros países, até mesmo por muitos deles terem morado durante certo período em Estados norte-americanos.

O encontro dos historiadores dessa geração dos *Annales* com as tendências intelectuais dos Estados Unidos favoreceu uma virada no foco temático dos estudos da Escola entre as décadas de 1960 e 1970. Tal mudança é importante para este trabalho, uma vez que trouxe novamente à centralidade do debate a história cultural, cujas diversas variáveis tinham deixado o foco dos estudos da segunda geração. "O itinerário intelectual de alguns historiadores dos *Annales* transferiu-se da base econômica para a 'superestrutura' cultural, 'do porão ao sótão'." (Burke, 1992, p. 82). Um importante aspecto destes novos rumos que a Escola dos *Annales* tomou é a aproximação com a antropologia. Apesar de integrantes das gerações anteriores já dialogarem com este campo, o que alguns historiadores da Escola, nos anos 1960 e 1970, buscavam era uma relação mais estreita, distinta das visitas esporádicas em busca de novos conceitos, praticadas pela primeira e segunda geração dos *Annales*. Nesse contexto, aquilo que o referido autor chama de "antropologia simbólica", sobressaiu-se na atenção dos historiadores que sucederam Fernand Braudel. Le Roy Ladurie foi um dos historiadores, integrante desse terceiro momento da Escola dos *Annales*, que direcionou suas pesquisas no sentido de uma história mais antropológica.

Dessa forma, esta tese, além de se inserir no âmbito da história cultural, na perspectiva de estudar a trajetórias de vida, dentro de um cenário mais amplo, que diz respeito a educação brasileira, nas décadas de 1950 e 1960. Trata-se ainda de uma iniciativa que se enquadra no processo de resgate da biografia histórica, a partir dos *Annales*. Em 1987, Georges Duby publicou uma biografia de um cavaleiro medieval inglês, William The Marshal, enquanto Jacques Le Goff analisou a vida de São Francisco de Assis (1999) e São Luís (1996).

[...] A biografia histórica é praticada por diferentes razões e assume formas diferentes. Pode ser um meio de entender a mentalidade de um grupo. Uma dessas formas é a vida de indivíduos mais ou menos comuns, como o burguês Joseph Sec, sobre quem Vovelle escreveu

em razão de sua 'irresistível ascensão', ou do artesão parisiense, Jean-Louis Ménétra, estudado por Daniel Roche (Le Goff, 1989; Vovelle, 1976; Roche, 1982) (Burke, 1992, pp. 104-105).

O trabalho investigativo sobre a trajetória de Geraldo Bastos Silva, enquanto impulsionador da modernidade do ensino secundário brasileiro, caracteriza uma tentativa de recuperar elementos significativos do cenário intelectual brasileiro, dentro de uma análise historiográfica mais ampla, que se vincula a chamada História dos Intelectuais e da História Cultural ou das Mentalidades, conforme pratica a historiografia francesa, ou a História das Ideias, a História Política e a Filosofia da Linguagem, conforme a versão predominante nas historiografias britânica e norte-americana. A discussão em torno da História Intelectual tem produzido algumas polêmicas teóricas e metodológicas, colocando em dúvida o próprio estatuto do trabalho historiográfico, no que diz respeito a possibilidade de interpretação do texto histórico, do seu contexto de produção e das intenções do autor ao escrever uma obra, um conceito ou um enunciado qualquer. Esses e outros questionamentos têm ampliado o campo historiográfico, articulando-se com a História dos Conceitos, a História da Leitura, da Recepção e Circulação de Ideias, ou mesmo os estudos sobre as gerações, movimentos ou redes intelectuais, ou mesmo do estudo de biografias e trajetórias de intelectuais.

Para a compreensão do pensamento e das ações de Geraldo Bastos Silva recorreremos a noção de intelectual, a partir de autores como Sirinelli (1996), Miceli (2001) e Vieira (2008). A origem do termo surgiu em 1844, na Grande Polônia, parte do antigo Império Prussiano, quando foi publicada a obra "Em amor a pátria", do filósofo Karol Libelt, responsável pela popularização da palavra 'inteligência' e pelos significados que permaneceram atribuídos ao longo dos séculos XIX e XX. Ainda de acordo com Vieira, na obra do filósofo polonês Libelt, o termo foi usado para representar os membros da sociedade que eram tidos como bem educados e que chamaram para si a responsabilidade de defender os interesses da pátria e do povo. "Em outras palavras, pressupunha a sensibilidade e a responsabilidade dos cultos no tocante à educação do povo e à afirmação da nação" (Vieira, 2008, p. 01).

O alcance do termo utilizado na atualidade é bastante amplo e não se pretende realizar aqui um relato histórico sobre sua origem e desenvolvimento. Porém, é importante recuperar um momento da consolidação do seu significado, atrelado a noção utilizada neste texto. Vieira (2008, p. 01) ao analisar obras literárias russas percebeu que a palavra 'intelligentsia' estava em plena circulação, adquirindo grande notoriedade através das obras de Ivan Turgenev. "Dmitry, personagem da novela

Rudin (1856), encarnou o protótipo da intelligentsia: homem culto, orador eloquente, nacionalista e defensor apaixonado de mudanças sociais”.

Nota-se que o uso do vocábulo intelectual nas obras russas estabelece um padrão, vinculando o termo desde o seu início a práticas de engajamento social. Sendo assim, ser intelectual não significava apenas ter boa educação, ser instruído e deter a compreensão da realidade sociopolítica de sua época, mas, também significava se envolver com as mudanças sociais necessárias para o desenvolvimento do povo e da nação. Essa preocupação com questões sociais é evidenciada por Sirinelli (1996), no esforço para caracterização dos intelectuais.

Com frequência se destacou o caráter polissêmico da noção de intelectual, o aspecto polimorfo do meio dos intelectuais, e a imprecisão daí decorrente para se estabelecer critérios de definição da palavra, de tanto que esta noção e esta palavra evoluíram com as mutações da sociedade francesa. Por esta última razão, é preciso, a nosso ver, defender uma definição geométrica variável, mas baseada em invariantes. Estas podem desembocar em duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os ‘mediadores’ culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento (Sirinelli, 1996, p. 242).

Porém, a mesmo autor fala da dificuldade de qualquer tentativa de caracterização, uma vez que em cada momento da história o termo intelectual adquiriu nuances diferentes. Sua definição foi sendo influenciada por mutações sociológicas e por compreensões variadas do vocábulo intelectual. Assim, apesar da verificação de tais imprecisões, Sirinelli (1996, p. 243) chama atenção para “[...] a abordagem extensiva do feudo intelectual, de qualquer modo, constitui apenas uma faceta do estudo dos intelectuais”, uma vez que estes podem ser agrupados em torno da noção de engajamento. Este envolvimento na vida na cidade, de acordo com o referido autor pode se dar de três maneiras: como ator social (dentro de modalidades específicas de ação, tal qual a assinatura de manifestos); como testemunha (aquele que presencia os acontecimentos e assim é capaz de narrá-los e propagá-los); ou ainda como “consciência” (aquele que compreende as problemáticas sociais, econômicas, culturais e políticas que se desenrolam no seio da sociedade, e é capaz de ter clareza sobre as mesmas, o que lhe permite diversas possibilidades no sentido de uma intervenção que busque solução para tais campos). Tais conceituações não são excludentes entre si.

Uma tal acepção, não é no fundo, autônoma da anterior, já que são dois elementos de natureza sociocultural, sua notoriedade eventual ou sua ‘especialização’, reconhecida pela sociedade em que ele vive – especialização esta que legitima e mesmo privilegia sua intervenção no debate da cidade –, que o intelectual coloca a serviço da causa que defende.

Exatamente por esta razão, o debate entre as duas definições é em grande medida um falso problema, e o historiador do político deve partir da definição ampla, sob a condição de, em determinados momentos, fechar a lente, no sentido fotográfico do termo (Sirinelli, 1996, p. 243).

O conceito de intelectual apresentado permite estudar a trajetórias de vida de Geraldo Bastos Silva, com um olhar mais focado para essa caracterização apresentada pelo autor.

Por outro lado, para pensarmos a história da educação brasileira é importante levarmos em consideração as diversas práticas e discursos que se entrecruzam com as questões educacionais em diferentes momentos históricos do Brasil. Nesse sentido, o livro organizado por Gil, Zica e Faria Filho, intitulado *Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX* (2012), é fruto de um trabalho de pesquisa que objetivou “fazer avançar a elaboração de uma teoria sobre o lugar da intelectualidade brasileira na construção da esfera pública e produzir entendimentos sobre as noções de moderno, modernidade e modernização, presentes nesses projetos”. A iniciativa dos/as investigadores/as vai além, ao buscar produzir conhecimento sobre as articulações e desdobramentos da relação intelectuais e educação (Gil et al, 2012, pp. 7-11).

No jogo discursivo disputado no contexto político e educacional brasileiro, sobretudo, nas décadas de 1950 e 1960, se sobressaíram aqueles com maior poder de escrita e capacidade de veiculação de ideias e projetos educacionais, ocupando, muitas vezes, espaços administrativos relevantes na estrutura governamental, que conferem certa legitimidade ao discurso proferido. Contudo, mesmo dispondo de lugares privilegiados, capturar os diversos dilemas da modernidade, dos processos de modernização ou da valorização do atual não é uma tarefa simples.

Um padrão que constantemente se autorreformula, em contínua modificação, fugaz, aparece como uma das principais marcas dessa modernidade que Baudelaire resume em uma pequena palavra, em 1863: “moda”. Essa fugacidade, essas cisões, essas multifaces e essas contradições que constituem os modos de se experimentar a modernidade e os processos de modernização convidam os sujeitos a produzirem sínteses que tragam algum sentido, alguma perenidade ilusória para suas vidas individuais e para as coletividades às quais pertencem, notadamente os Estados nacionais, no caso dos séculos XIX e XX (Gil et al., 2012, p. 08).

Trata-se do papel atribuído aos intelectuais, enquanto categoria responsável pela produção de discursos legitimados a partir de alguns recursos, como a estatística, o discurso prescritivo no interior do campo educacional, a literatura, além de recorrer a articulação entre educação e desenvolvimento

econômico, bastante utilizada por intelectuais e políticos ao longo do século XIX e início do século XX (Gil et al., 2012, p. 08).

Nesse sentido, a figura de Geraldo Bastos Silva, bem como outros intelectuais da época, se destaca por lançar mão de alguns desses movimentos, como a estatística bastante utilizada para conferir legitimidade em seus projetos e textos técnicos. O discurso prescritivo é utilizado para justificar a necessidade de urgente modernização, além de lançar mão de argumentos sobre a articulação entre educação e desenvolvimento econômico, concepção predominante nas décadas de 1950 e 1960, sob influência de órgãos internacionais, como a CEPAL, no contexto brasileiro e de toda a América Latina. Nas palavras de Farias Filho e Biccás (2008):

na busca de conformar o campo pedagógico brasileiro no século XIX e nas primeiras décadas do XX, a estatística foi amplamente utilizada como uma forma de dar visibilidade à educação escolar, notadamente às suas mazelas, bem como, de outro lado, para produzir a noção de que O Estado brasileiro somente conseguiria atuar racionalmente no campo educativo-escolar se se dispusesse a produzir dados quantitativos confiáveis sobre o sistema escolar (Farias Filho & Biccás, 2008, p. 176).

Gil (2012, p. 38) também chama atenção para o papel da estatística na construção do Estado Moderno. Segundo a autora, os intelectuais e funcionários governamentais brasileiros se esforçaram em erguer um “Estado Nacional moderno cujas linhas estavam dadas pelas nações desenvolvidas, sobretudo da Europa e os Estados Unidos, às quais o país pretendia se equiparar”. Porém, mesmo desfrutando de uma boa aceitação social por serem produzidas a partir de procedimentos científicos, as estáticas estão longe de ter a neutralidade que muitos lhe atribuem. Pois, sua produção pressupõe uma série de determinantes, que passam por escolhas individuais, feitas a partir de determinados valores e pontos de vista, que interferem na finalidade, na definição de assuntos e categorias, na construção discursiva elaborada a partir dos dados apresentados, nas comparações etc. “Tais escolhas, embora não sendo totalmente conscientes, vinculam-se às motivações que levaram à execução da investigação e/ou ao uso e análise dos dados e correspondem a recortes necessários que resultam num ângulo sempre obrigatoriamente parcial” (Gil, 2012, p. 40).

Como exemplo de intelectuais que utilizaram a estatística para validar sua produção discursiva, na década de 1930, a autora supracitada cita os textos produzidos por Almeida Júnior e Lourenço Filho, que ocupavam funções gestoras em diferentes unidades federativas e atuaram na organização de boletins na Secretaria de Educação e Saúde Pública, em São Paulo, e no INEP, respectivamente.

É no período que compreende o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, que muitos autores (como Pécaut, 1990; Miceli, 2001; e Vieira, 2007) apontam para a intensificação da intelectualidade na cena política brasileira.

Os estudos investigam a prática social dos intelectuais nos processos de produção, veiculação e recepção do discurso sobre a relação entre educação e modernidade (concebida como a ação edificante da razão que, pela ciência, a tecnologia, a instrução e as políticas sociais universalizam um modo de pensar e sentir a realidade (Daros, 2012, p. 192).

Na concepção de Vieira (2007, p. 382), trata-se de analisar o papel social dos intelectuais: a relação entre os agentes, as correntes de pensamento e o seu meio social. Pécaut (1990, p. 14-15), por sua vez, investiga três gerações de intelectuais: a de 1925-1945, a de 1954-1964 e a de 1964-1968. Para os intelectuais do período de 1954 a 1964, o povo brasileiro já estava politicamente constituído e eles não precisavam mais reivindicar um lugar junto a elite, pois sua legitimidade decorria de se pensarem intérpretes das massas populares. Enquanto para os intelectuais da geração anterior (1925-1945) havia a preocupação com o problema da identidade nacional (latente) e das instituições, uma vez que, para eles, o povo brasileiro não estava politicamente constituído, sendo necessário agir de cima, como elite esclarecida, contribuindo para a formação da sociedade e do povo.

Os intelectuais brasileiros acreditam no poder redentor da escola e se instituíam (eles próprios), engajados e cosmopolitas, como intérpretes do povo e da nação. O intelectual brasileiro se entendia como interlocutor privilegiado do Estado nos termos colocados por Mannheim: ocupava uma posição peculiar entre as classes sociais e não acima delas e, portanto, poderia realizar a síntese das perspectivas parciais (Daros, 2012, p. 193).

Nesse sentido, além de assumir a responsabilidade da formação das novas elites dirigentes, os intelectuais seriam responsáveis pela condução da nação, como única categoria capaz de realizar a síntese do pensamento social.

A difusão do discurso de modernização se valeu de uma gama de organismos internacionais, que se converteram em espaços de produção e circulação de discursos e intervenções no âmbito da educação, baseados em conhecimentos gerados pelos próprios organismos internacionais como a UNESCO, criada com a finalidade de levar a cabo políticas específicas no campo da educação. Nesses espaços, estavam presentes vários intelectuais brasileiros envolvidos no projeto de modernização da sociedade (Daros, 2012, p. 192).

As inúmeras iniciativas desses intelectuais brasileiros, como as reformas de ensino, a criação de instituições modernas de ensino e pesquisa integravam o projeto de reconstrução nacional, a partir

de perspectivas próprias de cada movimento ou corrente política. Porém, ressaltamos que os esforços empreendidos eram orientados por diretrizes internacionais e se inseriam em um projeto de construção da identidade nacional.

Para compreender a inserção do pensamento de Geraldo Bastos Silva e sua contribuição para a educação brasileira, também foi necessário buscar um melhor entendimento sobre a categoria de apropriação cultural, a partir de Chartier (1995), ainda de acordo com os pressupostos da história cultural apontados anteriormente, com o objetivo de tornar mais claro esse conceito. O autor considera o processo de apropriação de textos, de códigos, de modelos compartilhados mais gerador de distinção que as práticas de cada grupo. Para o autor, a apropriação “[...] visa a elaboração de uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os constroem.” (Chartier, 1995, p. 184).

A apropriação tal como a entendemos visa uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem. Dar assim atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, sustentam as operações de construção do sentido (na relação de leitura mas também em muitas outras) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, quer sejam filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (Chartier, 2002, p. 68).

O conceito de apropriação de Chartier servirá de base para a análise das noções de transplantação e exemplarismo, tão caras para Geraldo Bastos Silva em suas tentativas de explicar a formação da sociedade brasileira e de seu sistema de ensino. É importante mencionar que outros intelectuais também utilizaram a ideia de transplantação para interpretar a realidade brasileira, seja no campo cultural como Sodré (1989)<sup>7</sup> e Schwarz (1988)<sup>8</sup> ou na esfera educacional, a exemplo de Teixeira (1953).

Geraldo Bastos Silva apoiou-se em autores como Caio Prado Júnior para esclarecer a noção de cultura transplantada no processo de formação brasileira:

---

<sup>7</sup> A expressão “transplante cultural” foi utilizada por Nelson Werneck Sodré para referir-se às condições culturais do país e a evolução da cultura brasileira, com momentos de predomínio de uma “cultura transplantada”, correspondentes a fase de formação econômica e social e ao período escravista ou feudal; até evoluir para a fase de formação inicial de um grupo social intermediário entre os senhores e escravos ou servos. (Sodré, 1989, p. 7-8).

<sup>8</sup> Schwarz (1988), em suas análises sobre o ideário liberal na cultura brasileira do século XIX, denominou o processo de transplantação cultural como “ideias fora de lugar”.

O fato de transplantação é, sem dúvida, como acentua Caio Prado Júnior, fonte de inúmeros desajustamentos entre nossa cultura e nossa realidade mesológica, desajustamentos que vão desde os que esse autor assinala em relação à esfera da vida orgânica (alimentação, vestuário, abrigo, etc.), até os que se referem ao campo da técnica de produção, exemplificados estes no caso da construção de nossa indústria siderúrgica, em relação à qual somente nos teríamos mostrado capazes de seguir a solução adotada nos países ricos em carvão, ao invés de nos termos capacitado para utilizar nossa abundante energia hidráulica (Silva, 1957, p. 09).

Para o autor, as instituições políticas também devem se ajustar às condições do meio físico e, sobretudo, do meio psicológico social, que representam ao mesmo tempo “causa e efeito da cultura”. Nesse campo, são ainda mais numerosos os exemplos de inadequações e desajustes, os quais são apontados na bibliografia da sociologia política brasileira. Essa realidade é apontada como resultado de uma atitude denominada como exemplarista, ou seja, ações que consistem em “advogar a adoção literal de instituições estrangeiras, ou em imaginar que o problema de nossa constituição como nação se resolveria pela adoção das instituições vigentes nos países líderes da época” (Silva, 1957, pp. 09-10).

Entendemos que a contribuição intelectual de Geraldo Bastos Silva se insere em um conjunto maior e mais amplo de ideias, que necessita ser contextualizado e relacionado ao pensamento de outros estudiosos e a correntes teóricas diversas, que estiveram em voga no Brasil, a partir de múltiplas influências. Trata-se de estabelecer uma abordagem que considere as variadas interdependências e que supere a chamada história intelectual do tempo, uma vez que:

Contra a história intelectual do tempo, a crítica é, portanto, dupla. Por isolar as ideias ou os sistemas de pensamento das condições que autorizaram sua produção, por separá-los radicalmente das formas da vida social, essa história descarnada institui um universo de abstrações onde o pensamento parece não ter limites já que não tem dependências. (Chartier, 2002, p. 28)

É importante ressaltar que a circulação das ideias pelo campo educacional, através de diferentes objetos culturais, movimenta e tece uma rede de relações e sentidos, que produz e legitima determinada configuração pedagógica. Dessa forma, a circulação de ideias também objetiva legitimar o subcampo do ensino secundário, no final dos anos de 1950 e começo da década de 1960, uma vez que elas divulgam e atingem amplamente esse espaço social, permitindo o uso e a apropriação deste objeto cultural, de forma peculiar pelos educadores. Nesse sentido, a apropriação é compreendida como o uso diferenciado e criativo dos bens culturais capaz de produzir sentidos singulares, variáveis

no tempo e no lugar, a partir de competências específicas, identificadas nas disposições e nas posições ocupadas no espaço social.

Dessa forma, buscamos também recuperar alguns dos principais diálogos teóricos estabelecidos, as possibilidades de aproximação e distanciamentos com os principais ideólogos de seu tempo, a exemplo de figuras como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Jayme de Abreu e Fernando de Azevedo, dentro do movimento Escola Nova, bem como toda a movimentação intelectual e política em torno do ideal de modernização do ensino no Brasil.

É importante destacar ainda que os programas de reconstrução nacional defendidos por intelectuais, principalmente educadores, tentaram moldar o campo cultural e abrir caminho para a atividade política ao longo das décadas. As reformas na educação e a criação de instituições contemporâneas de ensino e pesquisa são exemplos dessas iniciativas. Ao longo da história da República brasileira foram diversas as iniciativas de reabilitação que contestaram a legitimidade do Estado e seu interesse educacional, o que evidencia as intenções e crenças conflitantes dos atores engajados nesses processos históricos.

Nesse processo, a educação condensava expectativas de estrutura e controle social e político, e o sistema escolar era visto como uma fonte vital de poder. Nas décadas de 1930 e 1940, a governança do sistema educacional foi objeto de acalorados debates, como mostram as iniciativas propostas à época. Nota-se o efetivo engajamento de intelectuais brasileiros em diversas iniciativas de modernização naquele momento, bem como a mobilização da sociedade em torno de mudanças educacionais.

O ambiente brasileiro após a "Revolução de 1930" foi marcado pelo processo de consolidação da máquina estatal e competição ativa pelo poder político. Por meio da execução de iniciativas político-pedagógicas, a criação do Ministério da Educação e Saúde liderou uma luta pelo controle do aparato escolar. Dois conjuntos de educadores se destacaram nesse obstáculo: pioneiros (renovadores) e religiosos.

Além disso, era de responsabilidade de uma geração esclarecida de intelectuais fornecer a sociedade elementos socialmente estruturantes, como preparação para o ideal nacional. A geração dos anos 1930 estava pronta para auxiliar o Estado na criação lógica da sociedade. Nesse período, as trajetórias dos educadores foram pautadas pela noção de divergência e diversas críticas entre a iniciativa privada e as instâncias estatais concorrentes.

O grupo de novos pioneiros da educação criticava a incapacidade da República de se tornar um Estado neutro, universal e laico. Portanto, convergindo com o movimento político que resultou na

chamada Revolução de 1930. Ele forneceu críticas e recomendações para a estrutura da educação pública brasileira, que servem de ponto de partida para a compreensão da construção de um aparato jurídico educacional.

Nas décadas seguintes, as discussões sobre a educação brasileira se acirraram ainda mais. Inúmeros pensadores e grupos sociais se posicionaram, dando inúmeras sugestões para a criação de um sistema nacional de educação mais democrático e popular, que eliminasse as desigualdades socioculturais e produzisse pessoas conscientes de seus direitos e prontas para enfrentar as dificuldades econômicas.

Gerado Bastos Silva, por sua vez, marcou presença em relevantes debates travados no cenário educacional brasileiro, por meio da divulgação de suas ideias por meio de livros, revistas, trabalhos de formação de professores, elaboração de relatórios e outros textos técnicos. Sobretudo, por meio de sua atuação profissional no Ministério da Educação, contribuindo para a articulação, planejamento e implantação de políticas públicas para a educação no Brasil, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960. Todo conhecimento acumulado a partir de sua formação acadêmica e de suas experiências profissionais foi reverberado por meio da produção de livros, artigos, relatórios, conferências e outros trabalhos técnicos. Trata-se de intelectual engajado, que defendia uma visão liberal-pragmatista, em prol do ideal da escola pública.

Dessa forma, o objetivo primordial do presente texto é caracterizar a atuação de Geraldo Bastos Silva, enquanto intelectual impulsionador da modernidade do ensino secundário no Brasil. Trata-se de uma proposta que traz certo ineditismo, na medida em que são raros os trabalhos dedicados a análise da produção e da contribuição do educador Geraldo Bastos Silva para a educação brasileira. Tal assertiva também é procedente quando nos referimos a produção acadêmica sobre o ensino secundário brasileiro, sobretudo na perspectiva histórica. Assim, ao compararmos o volume de estudos que versam sobre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Formação de Professores, bem como aqueles que investigam o Ensino Superior e Universidades, percebemos que a quantidade de estudos sobre a temática aqui abordada é bem menor. Configurando-se em uma posição de etapa intermediária, os estudos sobre o ensino secundário não se enquadram nos objetivos dos cursos de pedagogia e das faculdades de educação – tradicionalmente voltadas para a educação da infância e para a formação de professores – nem bem despertam o interesse das faculdades que formam professores nas áreas especializadas, mais preocupadas com a discussão sobre suas ciências específicas do que com o ensino propriamente dito (Xavier, 2021, p. 09). Historicamente, no Brasil, os debates e produções sobre ensino secundário ocuparam um lugar de menor importância. No geral,

trata-se de um tema que “emerge como um episódio do passado e os textos produzidos sobre ele como produções datadas” (Nunes, 2000a, p. 36).

A partir dessas discussões e leituras preliminares e com a elaboração do projeto de pesquisa, foram suscitados alguns objetivos específicos, que justificam nossa incursão, tais quais: refazer os caminhos trilhados pela educação secundária no Brasil, a partir do trabalho desenvolvido por missionários religiosos, no período colonial; analisar o processo de implantação e expansão do ensino secundário no período que sucedeu a proclamação da República brasileira; compreender o papel dos intelectuais no processo de modernização do ensino; elaborar os principais itinerários de Geraldo Bastos Silva, traços biográficos e conceituais; recuperar os aspectos principais de sua trajetória intelectual, a partir de suas mais notáveis linhas de atuação intelectual e profissional.

Para responder as indagações preliminares e alcançar os objetivos propostos, a presente tese foi estruturada em cinco capítulos, além de contar com um texto introdutório e as considerações finais. A introdução apresenta as principais motivações e os caminhos trilhados para a elaboração do texto, bem como os fundamentos teóricos e metodológicos, que sustentam o trabalho de pesquisa, com os subsídios necessários para a sua compreensão. No primeiro capítulo, são apresentados os principais *Caminhos do ensino secundário no Brasil Colônia e Império*, com um levantamento bibliográfico inicial sobre a história da educação secundária no país. O segundo capítulo, *O advento da República e a educação secundária no Brasil*, continua apresentando a trajetória histórica desse nível de ensino, mostrando de forma sintética como se deu o processo de desenvolvimento nacional e a expansão regional da educação secundária. Além disso, o capítulo apresenta momentos decisivos vivenciados a partir da proclamação da República brasileira, em um período marcado pela democratização da sociedade, como os embates entre católicos e pioneiros da Escola Nova, a publicação dos *Manifestos* de 1932 e 1959, enquanto marcos de inovação e regulamentação da educação brasileira, iniciando assim a discussão sobre a relação entre intelectuais e educação. O terceiro capítulo versa sobre o papel dos *Intelectuais e a modernização do ensino secundário brasileiro*, a partir do desenvolvimento do projeto nacional-desenvolvimentista, e as iniciativas capitaneadas por esses intelectuais-educadores, que foram sendo desencadeadas ao longo do tempo, como as campanhas voltadas para a melhoria do ensino secundário e o projeto das Classes Secundárias Experimentais, iniciativas pedagógicas inovadoras, que marcaram as discussões em torno da elaboração da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No capítulo quatro, *Itinerários do intelectual Geraldo Bastos Silva: traços biográficos e conceituais* são apresentados dados da formação acadêmica e da trajetória pessoal e profissional do referido educador. O quinto e último capítulo, *A trajetória intelectual de Geraldo Bastos*

*Silva* trata, de forma mais detalhada, da contribuição de Geraldo Bastos Silva na historiografia educacional brasileira. Detentor de um senso crítico apurado, suas ideias em torno da construção de um Brasil moderno passam fundamentalmente pelo papel central atribuído a educação. Para facilitar a escrita e a compreensão, o capítulo foi estruturado em três partes, que abordam as principais linhas de atuação intelectual do educador, espaços de interação e sociabilidade: ‘O combatente’ (onde são abordadas as ideias críticas do autor, em prol da modernização da educação secundária no Brasil), ‘O escritor’ (trata da circulação das ideias de Geraldo Bastos Silva em periódicos brasileiros) e ‘O educador’ (apresentação de atividades formativas com professores e gestores do ensino secundário). Finalmente, as considerações finais, que trazem as análises fundamentais e as contribuições possíveis, com ênfase nos contributos de Geraldo Bastos Silva para a educação brasileira.

## **CAPÍTULO I – CAMINHOS DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL COLÔNIA E IMPÉRIO**

Neste capítulo são abordados os fundamentos históricos do ensino secundário brasileiro, privilegiando a análise da legislação que orientou suas principais configurações ao longo do tempo. Inicialmente, são apresentadas algumas notas preliminares sobre a escrita da história, com o objetivo de contextualizar brevemente a produção acadêmica sobre a temática. Para compreender a evolução e as ideias que envolveram esse nível de ensino, é necessário considerar o contexto histórico e político em que esteve inserido, destacando assim as principais determinações históricas e políticas que incidiram sobre o campo educacional brasileiro a partir do período colonial, marco inicial da institucionalização educacional. A análise dos instrumentos normativos, que buscavam alinhar esta etapa da educação ao projeto de sociedade almejado em determinados momentos históricos, foi baseada em suas especificidades contextuais, política econômica e cultural, buscando compreender as consequências das diferentes propostas educacionais para o ensino secundário no Brasil.

### **1.1 Notas introdutórias acerca da escrita da história sobre o ensino secundário no Brasil**

Os livros publicados por Geraldo Bastos Silva sobre o ensino secundário no Brasil (1959 e 1969) fazem parte de um conjunto de referências clássicas e são citados com frequência na

bibliografia de trabalhos que versam sobre este tema. Tais obras estão entre os textos mais referenciados na historiografia da educação secundária no Brasil, junto com: Abreu (2005), Almeida (1989); Bicudo (1942); Dodsworth (1968); Haidar (1972), Nagle (1974); Nunes (1962); e outras obras mais como: Schwartzman, Bomeny e Costa (2000); Souza (2008, 2014); Vieira (1955); Dallabrida (2009, 2014) e Nunes (2000a; 2000b).

Em relação a produção acadêmica sobre a temática do ensino secundário, Pessanha et al., (2017, p. 40-42) registram que foram produzidos, entre dissertações, teses, e artigos, com temas relacionados ao ensino secundário: 226 produtos (a partir de 2000); em 2018, foram localizados 2.357 títulos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; em 2021, foram 5.638 teses de doutorado, na área de Educação. Nota-se um interesse crescente, com o aumento progressivo de publicações sobre o tema.

Tais produções utilizam uma grande variedade de fontes históricas, que revelam nuances e diretrizes importantes. No geral, esses materiais podem ser classificados em Documentais: correspondências (ofícios e requerimentos), matrículas e frequências de alunos, folhas de pagamento de professores, listagens e pastas individuais de alunos; Arqueológicos: artefatos; Impressos: jornais e revistas; Iconográficas: fotografias; Orais: entrevistas com ex-alunos, antigos diretores e professores; Biográficos: artigos de cunho biográfico, entre outras categorias (Pessanha et al., 2017, p. 42).

Alguns temas são recorrentes nessas produções e podem ser caracterizadas como consensos ou marcos importantes na história do ensino secundário brasileiro, tais como: o lento processo de implantação e expansão iniciais do ensino secundário no país, com avanços e recuos, no período de 1834 a 1859; na primeira metade do século XIX, praticamente a única exceção desse cenário são os seminários de tradição jesuítica e do Colégio criado, em 1820, pelos Lazaristas na Serra do Caraça (Minas Gerais) onde os estudos secundários eram organizados institucionalmente, com aulas avulsas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio espalhadas por todo Império; as mudanças decorrentes da promulgação da Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional, que permitia que as províncias legislassem sobre a instrução pública; a criação do Colégio Pedro II, que marca o início do ensino secundário sistemático no Brasil; a publicação do Decreto nº 19.890, de abril de 1931, conhecido como Reforma Francisco Campos, primeira legislação de âmbito nacional que buscava organizar e uniformizar o ensino secundário; destaca-se também a implantação do Exame de Admissão ao curso ginasial, que se tornou mais uma barreira de acesso ao ensino secundário, além do início do serviço de inspeção, que buscava garantir que esses dispositivos fossem seguidos por todas as escolas sob pena de não ter autorizado o seu funcionamento.

A Reforma introduzida por Gustavo Capanema (1942) lançou um conjunto de Leis Orgânicas e consolidou a identidade do ensino secundário, enquanto modalidade de ensino, ao separá-lo das outras que, até então, formavam o que era conhecido genericamente como ensino médio. Esse período marca ainda a ocorrência de uma acentuada expansão do ensino secundário (relativa ao número de estabelecimentos, número de municípios atendidos, número de matrículas e conclusões), após a década de 1940; e posteriormente o advento da Lei nº 5.692/1971, que extinguiu os ginásios e colégios (Pessanha, 2021, p. 46).

## **1.2 A educação no Brasil Colônia: o advento dos colégios e a dualidade do ensino**

As primeiras iniciativas formais de educação surgiram no Brasil graças a atuação de grupos religiosos, como jesuítas, franciscanos, carmelitas e beneditinos, que assumiram um importante papel no processo colonizador, privilegiando a educação em suas atividades missionárias, dentro do projeto de expansão português. Dentre as principais ordens religiosas que atuaram em solo brasileiro destaca-se a ação dos representantes da Companhia de Jesus, que conseguiram sistematizar e registrar de forma mais efetiva o trabalho pedagógico realizado, com a utilização de métodos de ensino e o uso de livros didáticos, criando assim um significativo legado, com base em modelos centrados na Europa.

Além disso, como consequência do envolvimento dos jesuítas na educação, foram construídas nas missões católicas, diversas escolas e seminários. Por causa das enormes diferenças geográficas e culturais nas localidades onde os jesuítas operavam, suas técnicas de evangelização/educação variavam muito. Vale a pena notar que na execução do projeto de cristianização, a educação, a economia, arquitetura, ciência, literatura, línguas, artes, música e debate teológico, serviam ao mesmo objetivo geral.

A Companhia de Jesus, organização missionária fundada em 1540, tinha como um de seus principais objetivos propagar a fé e, por meio de atividades missionárias urbanas e rurais, promover a catequização dos povos colonizados. Inicialmente, na Europa, mas rapidamente se espalhando pelas Américas e Ásia, na construção de escolas exclusivas para meninos. O Império português oferecia um cenário seguro para o crescimento do esforço missionário, que, por outro lado, contribuía para a implantação e consolidação da presença do colonizador, subjugando os nativos e outras pessoas que estavam fora das elites econômica, política e cultural.

No Brasil, Saviani (2007) estabelece uma divisão histórica das ideias pedagógicas que prevaleceram na educação nacional, desde o período colonial até 1932, ressaltando a importância e a abrangência do trabalho realizado por diferentes ordens religiosas, em especial, os jesuítas:

Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional (1549-1759): Pedagogia Brasilica (1549-1599): marcado pela educação indígena e pelo trabalho das ordens religiosas, na implantação inicial da educação colonial; Institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599-1759): caracterizado pela consolidação e abrangência do *Ratio Studiorum*, enquanto ideário pedagógico; Coexistência entre as vertentes religiosas e leiga da pedagogia tradicional (1759-1932): Ideias pedagógicas do despotismo esclarecido “Marquês de Pombal” (1759-1827); Desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932) (Saviani, 2007, pp. 63-186).

Pouco depois da chegada dos jesuítas, foram construídas escolas para índios e pessoas pobres, com o objetivo de catequisar, e colégios para a elite agrícola de ascendência portuguesa, voltados para o ensino de humanidades. Não raro, os alunos dos colégios brasileiros eram autorizados a frequentar as aulas em instituições europeias, a exemplo da Universidade de Coimbra, em Portugal.

Em relação ao financiamento dessas ações, registramos que em Tomar, Portugal, os Templários coletaram um dízimo, que foi posteriormente usado para estabelecer institutos educacionais jesuítas, o que indica que as escolas jesuítas no Brasil eram operadas e financiadas por uma organização religiosa e não pelo governo (a Coroa Portuguesa).

Sobre os antecedentes dos modelos dos colégios de ensino secundário brasileiros, Nunes (2000a), esclarece que:

O nascimento dessa forma escolar, colégio, traz como marca o prestígio da universidade. A origem do colégio está nos pensionatos para bolsitas universitários fundados por alguns generosos benfeitores. Os primeiros colégios datam do século XIII. Os pensionatos tiveram os favores das famílias e das autoridades universitárias e a função de introduzir ordem e disciplina entre os discentes. É só na segunda metade do século XV que o ensino das Faculdades de Artes deslocou-se para os colégios. Em 1530, os colégios parisienses estão divididos em classes, inventadas pelos Irmãos da Vida Comunal, seus superiores são os “principais”, seus horários e disciplinas estão definidos e os estudantes aprendem latim e grego para ler e explicar os principais autores. Este conjunto de elementos, denominados *modus parisienses*, serve de modelo tanto para os colégios jesuítas, quanto para os colégios protestantes. Ambos vão diferir apenas em aspectos secundários (Nunes, 2000a, pp. 36-37).

Nota-se que os jesuítas, ordem religiosa fundada para promover a causa e os ensinamentos do catolicismo, ganharam influência junto à Coroa portuguesa e na educação, e iniciaram o trabalho missionário nas possessões ultramarinas de Portugal, incluindo a colônia do Brasil. Por volta de 1700,

e refletindo uma maior transformação do Império português, os jesuítas mudaram decisivamente das Índias Orientais para o Brasil. Porém, mediante a precariedade dos recursos financeiros disponíveis para subsidiar o trabalho da Ordem e considerando a importância de suas atividades para a colonização, foi então instituído um meio de financiamento da educação brasileira, denominado redizima, que destinava dez por cento dos impostos arrecadados pela Coroa portuguesa para a manutenção dos colégios jesuítas.

No período em que os jesuítas estiveram encarregados da educação na colônia portuguesa do Brasil (1549-1759), foi criado um sistema de ensino dualista. Por um lado, filhos de índios e trabalhadores agrícolas recebiam uma educação pragmática e funcionalista (escola primária). Enquanto para a progênie da elite econômica e cultural, por outro lado, era oferecida uma educação propedêutica, que garantia o acesso aos cursos superiores, permitindo-lhes continuar seus estudos na Europa e alcançar posições de liderança política dentro da colônia.

Essa dualidade pode ser verificada na organização da oferta curricular proposta pelo *Ratio Studiorum*, do qual foi retirado o primeiro ciclo de estudos, cujo modelo era acessível, constituído pelo ensino profissional, o aprendizado de música e de práticas agrícolas, sendo substituída pela seguinte proposta:

I Currículo Humanista (corresponde hoje ao ensino médio): estudos de duração de 5 anos, mas na prática durava 6 e 7 anos. “Número dos cursos inferiores. - As classes de estudos inferiores (pelas razões alegadas na quarta parte das “Constituições” c. 12. C., omitimos as aulas de abc) não devem ser mais de cinco: uma de Retórica, outra de Humanidades e três de gramática. II Currículo Filosófico (duração de 3 anos): Obrigatório aos seguintes estudos: 1° ano – Lógica e Introdução às Ciências; 2° ano – Psicologia, Física e Matemática; 3° ano – Psicologia, Metafísica e Filosofia Moral. III Currículo Teológico (duração de 4 anos) – Objetivo: formação dos alunos na carreira religiosa na Ordem (Companhia de Jesus) (*Ratio Studiorum*, 1599 apud França, 1952).

A configuração desse programa de estudos demonstra o destaque atribuído ao ensino secundário na atuação dos jesuítas, além de confirmar a pouca visibilidade dada ao ensino primário. O documento que norteava o trabalho dos jesuítas, no campo educacional, também trazia uma série de recomendações quanto a disciplina e a organização dos estudos no curso de retórica e humanidades:

Ainda que não seja possível prescrever a duração do curso de humanidades e retórica e a cargo do superior fique decidir quanto deverá cada qual demorar-se nestes estudos, nenhum dos nossos, pelo menos, deverá ser enviado à filosofia antes de haver estudados dois anos de

retórica, a menos que não se julgue em o Senhor que a idade, as aptidões ou outro motivo a isto se oponham. Mas, se alguns forem dotados de aptidões naturais para grandes progressos nesses estudos, poder-se-á examinar se, a fim de se lançarem mais sólidos fundamentos, não convenha conservá-los na retórica por três anos. (*Ratio Studiorum*, 1599 apud França, 1952).

Quanto ao ensino secundário, o trabalho dos jesuítas deixou marcas significativas, que permearam as diferentes configurações desse nível de ensino ao longo dos anos. Tratava-se um modelo dual, elitista e excludente, que privilegiou a elite branca, que naquele momento não atendia as necessidades de desenvolvimento da Colônia, o que também contribuiu para a expulsão dos jesuítas, dando início a uma etapa da história da educação brasileira, caracterizada pela influência das ideias pombalinas, baseadas no iluminismo e em uma visão racionalista de mundo.

No final do século XVIII, o ministro português do Reino Marquês de Pombal liderou um ataque à nobreza e à igreja, expulsando os jesuítas de Portugal e de suas possessões ultramarinas. Quando Pombal chegou ao poder, apropriou-se de instituições jesuítas e implementou reformas educacionais em todo o Império, as quais impactaram diretamente o Brasil (Júnior & Bittar, 1999, p. 88).

O sistema de ensino católico estabelecido pelos jesuítas para a colônia contrariava os objetivos econômicos do Marquês. Pombal acreditava que as escolas deveriam servir o governo e não as organizações religiosas. Como alternativa ao sistema jesuíta, Pombal introduziu o subsídio literário, uma taxa que financiava escolas primárias e secundárias públicas e privadas, bem como cursos reais que ensinavam latim, grego e retórica. Apesar dos esforços do ministro português, o sistema educacional brasileiro não progrediu até o final do século XIX.

A lacuna deixada pelos religiosos da Companhia de Jesus criou um vácuo, parcialmente ocupado por outras ordens religiosas também presentes no território brasileiro. É necessário considerar que, apesar do silêncio dos livros, os jesuítas não eram os únicos a manter escolas formais ou a atuar na catequização dos índios e na assistência aos colonos. “É verdade que a escola secundária e os estudos de nível universitário [...] constituíam monopólio dos jesuítas, mas o mesmo não se pode dizer das escolas elementares” (Hilsdorf, 2003 apud Sangenis, 2006, pp. 46-47). Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, Pombal não procurou logo criar aulas de primeiras letras. Vai fazê-lo apenas depois de 1772.

Talvez porque, na prática, as aulas elementares não estivessem nas mãos dos jesuítas, como as secundárias e universitárias, mas fossem ministrados, como mostrou Francisco Adegildo

Férrer<sup>9</sup>, pelos professores particulares leigos, oratorianos e membros de outras ordens religiosas e pelos professores pagos por impostos municipais, regulares ou sazonais (Hilsdorf, 2003 apud Sangenis, 2006, p. 20).

Porém, mesmo no período de maior influência das ideias do Marquês de Pombal, continuou prevalecendo o modelo dual do ensino brasileiro, no qual somente a elite branca tinha acesso aos níveis mais elevados de ensino, reservando aos demais uma formação voltada especificamente para atividades práticas ou manuais.

### **1.2.1 A influência do pombalismo**

O alvará sancionado pelo ministro português, em 28 de junho de 1759, determinou a expulsão dos jesuítas do Brasil e implementou a primeira reforma educacional brasileira. O dispositivo imperial instituiu ainda a extinção das classes e escolas, a implantação do cargo de diretor geral dos estudos e a criação de exames admissionais obrigatórios para professores, além de proibir “o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores” (Ribeiro, 2007, p. 33).

A expedição desse Alvará marca também o início da educação pública brasileira, com a oferta de ensino público financiado pelo Estado por meio do chamado subsídio literário. Tratava-se então de “um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado” (Ribeiro, 2007, p.33). Além disso, a partir da reforma pombalina, o ensino médio passa a ser estruturado por meio da divisão de áreas de conhecimento, através aulas régias ou aulas avulsas. Diferentemente do programa de escolarização empregado pelos jesuítas, o currículo estruturava-se em forma de cursos de humanidades.

Porém, mesmo com as mudanças substanciais ocorridas, o ensino secundário ainda se caracterizava como excludente, elitista, de caráter propedêutico, no qual a retórica era um pré-requisito para o acesso aos estudos de nível superior. O Alvará português estabelecia ainda que “ninguém seja admitido a matriculasse na Universidade de Coimbra em algumas das quatro faculdades maiores, sem preceder o exame de retórica” (Alvará Régio, 1759, artigo 17).

Os normativos da primeira etapa da reforma pombalina estenderam-se de 1759 a 1769. Após o encerramento dos colégios da Companhia de Jesus e da Universidade de Évora, o nascimento do

---

<sup>9</sup> Na obra “O obscurantismo iluminado: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil – século XVIII”, publicada em 1998, Férrer analisou a reforma dos Estudos menores, na sua primeira fase (1759-1771), na conjuntura histórica de Portugal e do Brasil durante os primeiros decênios do consulado pombalino.

ensino secundário começou com a fundação de escolas de latim, grego e retórica, a fim de assegurar um nível médio de instrução e preparação para o ensino universitário (Maciel & Shigunov Neto, 2006, p. 112).

Nesse período, o Brasil tinha algumas escolas de Latim e Retórica de ensino médio. Vários professores foram enviados a Pernambuco e outros contratados para atender as necessidades da Bahia no campo. A falta de professores, principalmente de Retórica e Gramática Grega, era um grande problema para o desenvolvimento educacional. No geral, a implantação das reformas passou por uma série de entraves, como a escassez de livros didáticos e as dificuldades financeiras e administrativas para o pagamento dos professores, que desagradavam os alunos e seus familiares. Assim, os professores usaram velhos livros escolares proibidos e métodos igualmente antigos (Shigunov Neto et al., 2019, p. 29).

Entre Portugal e o Brasil Colônia existiram diferenças acentuadas na implantação do sistema escolar. Apesar da intensa atividade mercantilista dos portos brasileiros, a Colônia só teve uma Escola de Comércio em 1809, enquanto, em Lisboa, a referida instituição já havia sido aberta 50 anos antes.

No Brasil, o ensino de orientação científica foi realizado por meio da criação de cursos militares. Os cursos de Matemática tiveram origem do ensino da artilharia, no final do século XVII (1698) e logo a seguir passaram a ser ministrados os cursos de Arquitetura Militar. A partir do século XVIII, a Corte Real estimulou a criação de cursos militares no Brasil e em outras colônias. Foram fundadas escolas militares na Bahia (1714) e em Pernambuco (1778). Ainda em Pernambuco foi fundada a Academia Militar, cujos vestígios ainda eram evidentes em 1812. Mas foi no Rio de Janeiro que esse ramo de ensino se desenvolveu mais, evoluindo posteriormente para a Real Academia de Arquitetura e Desenho Militar (Rodrigues & Lima, 2017, p. 201).

Com a chegada ao Rio de Janeiro da rainha Maria Primeira e de seu filho, o futuro João VI, a capital passou por um intenso processo de desenvolvimento cultural. Em 1808 foi fundada a Academia da Marinha, com todos os instrumentos científicos disponíveis, livros e máquinas, copiando o modelo de Lisboa. Seus primeiros cursos foram abertos em 1809, a saber: Matemática, Física, Artilharia, Navegação e Desenho. Esta instituição acabaria por ser substituída pela Escola da Marinha e Colégio Naval. Em 1810, foi instituída a Academia Militar do Rio de Janeiro, que mais tarde deu origem à Escola Politécnica e à Escola de Tiro de Campo Grande (Rodrigues & Lima, 2017, p. 202).

### 1.3 A educação no Brasil Império

O Brasil declarou independência da dominação portuguesa em 1822. No ano seguinte, 1823, foi instalada a Assembleia Nacional e Geral Constituinte. Na ocasião, o problema da instrução pública foi inserido logo no discurso inaugural de D. Pedro I ao afirmar: “Tenho promovido os estudos públicos, quanto é possível, porém, necessita-se de uma legislação especial” (Anais do Parlamento brasileiro, Assembleia Constituinte, Sessão de 03 de maio de 1823, p. 15). Dentre as ações citadas pelo Imperador estavam a criação do Colégio das Educandas e a Escola de Ensino Mútuo. Segundo Chizzotti (2001), após seis meses de trabalho, a Constituinte de 1823:

produziu mais discursos veementes e oradores esfuziantes sobre a instrução, que diretrizes fundamentais para a educação nacional. A educação básica ficou absolutamente relegada à iniciativa privada até o Ato Adicional de 1834 e a criação da universidade foi mais um motivo de emulação entre deputados provinciais, que proposta efetiva para a criação de estudos superiores no Brasil (Chizzotti, 2001, pp. 50-51).

O texto final da Constituição de 1824, em seu artigo 179, “da inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”, inciso 32, garante “a instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”. Enquanto o inciso 33 cita quais os colégios e universidades, “aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes”.

Os direitos e garantias, especificamente os direitos à educação, atendiam diretamente às reivindicações dos liberais de Portugal, onde D. Pedro empenhava-se em manter seu direito à sucessão de D. João VI. A gratuidade universal à educação primária, genericamente proclamada e candidamente outorgada na Constituição, não derivou de interesses articulados e reclamos sociais organizados, inserindo-se no texto como um reconhecimento formal de um direito subjetivo dos cidadãos que uma obrigação efetiva do Estado (Chizzotti, 2001, p. 53).

Em 1827, foi promulgada uma nova lei imperial, que tratou especificamente do tema educacional. Seu primeiro capítulo estabelece que: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, p. 71, vol. 1 pt. I)<sup>10</sup>. Com a aprovação dessa nova legislação, as mulheres passaram a ter a possibilidade de estudar e conviver com seus colegas homens nas faculdades de ensino superior do Estado. Embora a lei não definisse uma data de início para as aulas do ensino fundamental, ela sinalizava uma mudança na forma como as escolas brasileiras eram organizadas.

---

<sup>10</sup> Disponível em [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)).

O currículo obrigatório para as aulas foi estabelecido no artigo 6º da Lei de 1827, que incluía a instrução do Alfabeto, Matemática Básica, os Dez Mandamentos e a História da Igreja Católica.

Os professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as nações mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionando a compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Coleção de Leis do Império do Brasil, 1827, p. 71, vol. 1 pt. I).

Recife e São Paulo foram os primeiros no Brasil a iniciar cursos superiores de direito, em 1827. Nas décadas seguintes, no entanto, a maioria dos aspirantes a advogados brasileiros frequentou escolas europeias, como a Universidade de Coimbra, em Portugal, que recebe estudantes brasileiros desde o século XVI (Lacroix, 1982, p. 76).

Além disso, o Ato Adicional de 1834 descentralizou as instituições de ensino fundamental e médio. Essa legislação devolveu o poder de legislar da educação primária às províncias, livrando o governo federal da necessidade de fornecer educação universal gratuita.

A publicação do Ato Normativo de 1834 transferiu a gestão do ensino primário e secundário para as províncias, conforme consta no texto do referido dispositivo legal:

Art. 10. Compete às mesmas Assembleias [provinciais] legislar:

2º Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

7º) (...) São empregos municipais e provinciais todos os que existirem nos Municípios e Províncias, à exceção dos (...) empregados das faculdades de medicina, cursos jurídicos e academias, em conformidade da doutrina do § 2º deste artigo. (Lei n.º 16/1834 da Presidência da República, 1834).

Para Saviani (2007, p. 196), o processo de descentralização da educação elementar configurou-se como a oficialização da omissão do poder central, no que diz respeito ao ensino primário e secundário. No período Imperial as atenções do Governo central estiveram voltadas para o ensino superior e na via de acesso a ele, representada pelo colégio D. Pedro II, uma instituição destinada à elite brasileira, que se tornou o modelo de ensino secundário a ser seguido pelos liceus provinciais.

O ato suplementar de 1834 estabeleceu uma regência unificada e reestruturou a organização política e administrativa do Império para dar mais autonomia às províncias. Se o pressuposto da

legislação do ensino fundamental (1827) tivesse sido alcançado, viabilizando a construção de escolas primárias em regiões urbanas e suburbanas, com populações suficientemente grandes para merecer sua formação, teria resultado em um sistema nacional de educação pública (Monarcha, 2015, p. 09).

Porém, de acordo com Sucupira (2001), o objetivo do Ato Adicional de 1834, de minimizar as dificuldades e de fortalecer o poder provincial não produziu os efeitos almejados no campo da instrução pública. Não houve por parte das províncias “a consciência do imperativo democrático-liberal de universalizar a educação básica”. Por outro lado, “não faltaram denúncias da ineficiência da ação provincial e apelos à participação efetiva do governo central no campo da educação primária e secundária” (Sucupira, 2001, pp. 61-67).

Ressalta-se que, em 1872, havia 9.930.478 habitantes no Brasil, sendo 84,8% deles livres e 15,2% escravos. De acordo com o censo nacional feito naquele ano, entre os habitantes livres (8.419.672 pessoas), 38% eram brancos, 39% mulatos (mistura branca e preta), 11% negros e 5% caboclos (mistura branca e índia). Apenas 23,4% dos homens livres e 13,4% das mulheres livres sabiam ler e escrever (Pasche & Cury, 2020, p. 56). No campo educacional, registrava-se uma taxa de alfabetização de 14% e média de 3.5 professores para cada dez mil habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 1872).

O cenário era de grandes desafios e a Lei nº 54 de 1868 eliminou as escolas secundárias governamentais na província de São Paulo, e inaugurou um período de liberdade e abertura educacional no Brasil. Os missionários protestantes (metodistas, presbiterianos, batistas e outros) abraçaram a oportunidade, estabelecendo escolas especiais na região Sudeste, destinada aos filhos da elite republicana e da nobreza agrícola. No entanto, quando as primeiras ondas da indústria avançaram, as escolas católicas surgiram nas periferias das cidades, elas não desconsideraram os filhos dos trabalhadores (Monarcha, 2015, p. 11). A mensalidade simbólica paga por jovens de baixa renda, oferecia a oportunidade de aprender a ler e escrever. Enquanto os alunos mais talentosos recebiam bolsas para se tornarem padres ou para trabalhar em profissões liberais.

Na visão da elite dominante brasileira, apenas as escolas protestantes importadas dos Estados Unidos ofereciam uma educação “moderna”. Crianças e jovens desse grupo social se beneficiavam da presença de tutores nas fazendas e vilarejos mais distantes. Além disso, no contexto da importação de ideias liberais da França e dos Estados Unidos da América, a independência política (1822) e o movimento republicano (1870) expuseram o país a esforços educacionais privados, laicos ou associados a instituições de ensino, devotos, crentes, católicos e protestantes.

Os jesuítas foram autorizados a voltar ao Brasil em 1842 e prontamente retomaram suas atividades educacionais, cobrando mensalidades de seus alunos. Simultaneamente, o bispo de São Paulo, Dom Antônio de Melo, lançou um apelo às congregações femininas estrangeiras, com o objetivo de criar internatos para meninas. Ele também procurou franciscanos, dominicanos, beneditinos e outros professores religiosos para o setor escolar privado.

Para as pessoas menos abastadas, a educação pública ofertada pelo governo era a única esperança de uma oportunidade de formação letrada. Assim, no Brasil, enquanto os filhos dos ricos recebiam uma educação de qualidade elevada, em escolas confessionais católicas ou protestantes voltadas para o desenvolvimento de futuros líderes empresariais; os filhos da classe trabalhadora estavam destinados à precariedade da rede pública de ensino.

As discussões sobre a configuração de diferentes iniciativas de figuras e instituições públicas e privadas, na educação brasileira, geraram um amplo debate entre as correntes positivistas e liberais, influenciando na formulação de leis e projetos, a partir de argumentos que exaltavam o nacionalismo e a formação de um novo homem adequado às circunstâncias e necessidades da época. Tais pressupostos serviram de base para os objetivos políticos da República, a partir de sua instauração e durante o processo inicial de vigência e consolidação, no Brasil.

As transições políticas, a pressão econômica, as lutas e reivindicações sociais, influenciaram de maneira significativa o demorado e oneroso processo de formalização de uma legislação educacional capaz de atender as principais demandas existentes, desde os primeiros anos do Império brasileiro. Os grandes intervalos entre as publicações de dispositivos legais, que orientassem a organização e o funcionamento do ensino, abriam espaços para o surgimento de uma série de iniciativas, posicionamentos e sugestões, que buscavam atender às demandas de ampliação das instituições escolares, expondo a fragilidade das políticas educacionais de uma época marcada por inconsistências nas relações de poder.

Apesar das mudanças políticas, a estrutura econômica e os vínculos de poder formados durante o período colonial se mantiveram após a independência. No entanto, alguns elementos fundamentais surgiram durante o século XIX para estabelecer a governança moderna, como o processo de escolarização, no qual vários mecanismos, incluindo, mas não se limitando a: legislação escolar e políticas educacionais; a construção de um aparato técnico e burocrático de fiscalização e controle dos serviços de educação a recrutar e empregar; a criação de uma rede de energia; e, finalmente, a produção de estatísticas. O processo educacional ganhava força, e o Estado se encarregava de exigir a oferta do ensino fundamental.

### 1.3.1 A invenção do ensino secundário: o Colégio Pedro II e os Liceus

O Colégio Pedro II foi fundado na cidade do Rio de Janeiro, em 1837, graças a iniciativa do Ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos, juntamente com o então Regente Araújo Lima. Trata-se de uma instituição marcada pelo caráter nacional, que deveria servir como modelo a ser seguido pelos demais estabelecimentos que também ofertavam esse nível de ensino.

Na figura abaixo, é possível visualizar a organização curricular do Colégio Pedro II, estabelecida pelo Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838, seguindo modelos inspirados em outros países, como França, Alemanha e Suíça. A estrutura seriada foi adotada nos seus primeiros anos de funcionamento do Colégio Pedro II, e sofreu diversas modificações ao longo do tempo, com a intenção de aprimorar o estudo das línguas e das ciências.

**Figura 1 – Mapa das lições que devem haver em cada semana nas diversas aulas do Colégio**

MATERIAS ESTUDADAS	1ª AULA	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	TOTAL
Grammatica Nacional							5	5	10
Latim			10	10	10	10	5	5	50
Grego			5	5	5	3			18
Francez				2	2	1			5
Inglez			1	2	2				5
Geographia						1	5	5	11
Historia	2	2	2	2	2	2			12
Rhetorica e poetica	10	10							20
Philosophia	10	10							20
Mathematica Arithmetica						1	5	5	11
Geometria				2	2				4
Algebra			5						5
Trigonometria	3	6							9
Mecanica									
Astronomia	3								3
Historia natural Zoologia				2	2				4
Botanica									
Mineralogia									
Sciencias Physicas Chimica	2	2	2						6
Physica									
Desenho						4	2	2	8
Musica vocal						2	2	2	6
	30	30	25	25	25	24	24	24	207

*Fonte:* Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838. Estatutos para o Colégio Pedro II. Coleção de Leis do Império, 1838, Artigo 117.

O perfil enciclopédico, enquanto característica marcante do currículo, acompanhará o ensino secundário ao longo do tempo. “O enciclopedismo continuou sendo a tônica no Colégio Pedro II, denominado Ginásio Nacional com o advento da República” (Nunes, 2000a, p. 44). Nota-se que os estudos clássicos são predominantes e os estudos científicos, apesar de presentes, estavam em menor quantidade e reunidos de forma condensada durante o curso.

O caráter do ensino secundário como ensino de humanidades marcou a história da educação brasileira. As humanidades têm uma longa história, que remonta às *artes liberais* dos gregos antigos. Com um lugar central ocupado pelas letras latinas – os autores romanos, os exercícios de composição em latim – e o estudo dos textos gregos, as humanidades clássicas definiram-se sobretudo por seu caráter formador, “por uma educação estética, retórica, mas igualmente moral e cívica” (Gasparello, 2002, p. 08).

Mesmo em um cenário de dúvidas e incertezas, a criação do Colégio Pedro II por iniciativa do governo imperial brasileiro, impeliu as províncias, de acordo com o Ato Adicional de 1834, a criarem instituições de ensino locais, que deveriam seguir o modelo proposto pela escola imperial, assumindo a responsabilidade de educar os jovens filhos das famílias mais abastadas de suas respectivas localidades. A figura abaixo relaciona as primeiras vinte instituições que foram criadas, com suas localizações e datas:

**Figura 2 – Relação das instituições de ensino secundário fundadas nas províncias brasileiras após o Ato Adicional de 1834**

	<b>Instituição Educativa</b>	<b>Local</b>	<b>Data</b>
<b>1</b>	Ateneu	Rio Grande do Norte	1834
<b>2</b>	Lyceu Paraybano	Paraíba	1836
<b>3</b>	Lyceu da Bahia	Bahia	1836
<b>4</b>	Lyceu de Pernambuco	Pernambuco	1837
<b>5</b>	Colégio de Santa Catarina	Santa Catarina	1837
<b>6</b>	Colégio de Pedro II	Rio de Janeiro	1837
<b>7</b>	Lyceu do Maranhão	Maranhão	1838
<b>8</b>	Lyceu Imperial	Rio de Janeiro	1839
<b>9</b>	Colégio	Minas Gerais	1839
<b>10</b>	Lyceu do Pará	Pará	1841
<b>11</b>	Lyceu do Ceará	Ceará	1844
<b>12</b>	Lyceu do Espírito Santo	Espírito Santo	1845
<b>13</b>	Lyceu do Piauí	Piauí	1845
<b>14</b>	Lyceu Dom Afonso	Rio Grande do Sul	1846
<b>15</b>	Lyceu de Curitiba	Paraná	1846
<b>16</b>	Lyceu de Taubaté	São Paulo	1846
<b>17</b>	Lyceu de Goyaz	Goiás	1846
<b>18</b>	Lyceu de Sergipe	Sergipe	1847
<b>19</b>	Lyceu do Mato Grosso	Mato Grosso	1848
<b>20</b>	Lyceu de Alagoas	Alagoas	1849
<b>21</b>	Lyceu do Amazonas	Amazonas	1859

Fonte: Barros, 2012, p. 40.

Para ordenar o trabalho a ser realizado, foi publicado, em 1838, o Regulamento nº 8, referente a organização e ao funcionamento do Colégio Pedro II e, conseqüentemente, orientava também os detalhes da instrução secundária que seria oferecida nas escolas provinciais. Sob forte inspiração francesa, o documento foi organizado em duas partes: parte I - Do Regimento Literário e Científico do Colégio e parte II - Do Regimento Econômico do Colégio. Vale ressaltar que os regulamentos sofreram diversas alterações durante o século XIX, com a reordenamento das disciplinas, da carga horária e a organização do pessoal, além de outros aspectos administrativos.

O período Imperial manteve a oferta de uma educação desigual, baseada na distinção entre ensino e instrução, mantendo a estrutura de privilégios. O ideal de universalização da instrução primária e secundária permaneceu distante da realidade educacional brasileira. Entre 1840 e 1889, os Liceus adotaram bancas de exames, estruturadas em dois momentos: o secundário e o propedêutico. O ensino técnico surge nesse contexto, sob forte influência dos países industrializados, com a finalidade de preparar os indivíduos desvalidos para o trabalho, cuja oferta era garantida nos liceus de artes e ofícios.

Em relação ao sistema escolar, com a descentralização imposta pela Lei complementar de 1834, e perpetuada pelo princípio constitucional federalista de 1891, percebe-se que a República herdou uma estrutura educacional pouco funcional e caótica, que necessitava claramente do envolvimento do Estado para garantir sua regulamentação. Pelas dificuldades na transferência de competências para os entes federados e pelas deficiências do ensino fundamental, proclamava-se uma maior participação do Estado na difusão da educação pública como elemento de progresso e formação dos brasileiros. Foi um processo bastante demorado, tendo em vista a incapacidade de construir e consolidar um sistema nacional de educação, apesar da idealização política e de implicações globais, como um desdobramento fundamental do processo de federalização da República.

Os problemas e as dificuldades relativas a organização e ao funcionamento do ensino secundário no persistiram, caracterizando também as primeiras décadas da República brasileira.

## **CAPÍTULO II – O ADVENTO DA REPÚBLICA E A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NO BRASIL**

### **2.1 Ensino secundário: desenvolvimento nacional e a expansão regional**

O livro *Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro – volume 1*, organizado por Eurize Caldas Pessanha e Fabiany de Cássia Tavares Silva, publicado em 2021, traz uma rica cartografia dos estudos historiográficos e do processo de expansão do ensino secundário no Brasil. Fruto da contribuição de vários pesquisadores e pesquisadoras, oriundos de diferentes estados brasileiros, a obra foi dividida em três partes: na primeira parte, intitulada “Orientação sobre a história do ensino secundário”, as autoras analisam o ensino secundário brasileiro sob a perspectiva histórica e comparada; a segunda parte, “Projeções cartográficas da implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro”, apresenta textos que versam sobre a expansão do ensino secundário ocorrida nos estados, a partir da década de 1930 até o início dos anos de 1960. Nos textos apresentados nessa seção, é possível verificar os contrastes entre as políticas educacionais e o processo efetivo vivenciado pelas diferentes unidades federativas, em contextos regionais ou locais, nos estados do Pará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás e Mato Grosso; na terceira e última parte, são expostas “Outras projeções cartográficas”, com análises peculiares sobre a temática do ensino secundário e sua ampliação no território brasileiro.

A obra em questão nos permite conhecer como se deu o processo que viabilizou a expansão do ensino secundário em nosso país, na primeira metade do século XIX, recuperando um período crucial na trajetória desta etapa de ensino, que tem início nas décadas de 1920 e 1930, quando o ensino secundário se consolida como etapa regular e ordenada ao processo de escolarização, reafirmando seu caráter educativo, em detrimento da função exclusivamente propedêutica, que o caracterizava até então. As primeiras décadas da República brasileira também foram marcadas pelo aumento dos postos de trabalho nos grandes centros urbanos, gerando uma maior demanda de qualificação dos trabalhadores.

Os primeiros atos do Brasil republicano foram desenvolvidos no contexto da virada de século, que foi marcado pela abolição da escravatura (1888), o início processo de industrialização, o aumento da população urbana e da classe trabalhadora. A mudança do regime político manteve o viés elitista do sistema político, mas, por outro lado, conseguiu proporcionar uma relativa abertura dos meios de participação popular. Sobre o início do século XX, Saviani (2007) caracteriza como uma época de predomínio de ideias pedagógicas leigas.

Em suma, as primeiras décadas do século XX caracterizam-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle (1974) de “entusiasmo pela educação”, o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920. Mas é nessa mesma década que a versão tradicional da pedagogia liberal foi suplantada pela versão moderna (Saviani, 2007, p. 177).

O período de vigência do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foi caracterizado por uma série de medidas arbitrárias, que pouco contribuíram para a sistematização do ensino. A partir de 1946, o país vivencia um momento de maior abertura política, quando passamos a investigar o ensino secundário, no contexto de democratização da sociedade brasileira, com ênfase para os projetos de educação defendidos por educadores católicos e pioneiros da Escola Nova, cujas principais ideias foram expostas por meio dos *Manifestos* publicados em 1932 e 1959.

### **2.1.1 Período republicano: primeiros atos relativos ao ensino (1889-1945)**

Antes da virada do século, a maior parte da população brasileira vivia em regiões rurais e a realidade social e econômica da nação estava muito aquém dos padrões europeus e norte-americanos, que, muitas vezes, serviam como parâmetro para o planejamento das condições de vida almejadas no Brasil. O setor primário era a espinha dorsal da economia e empregava um número crescente de pessoas livres, ex-escravos ou seus parentes diretos.

O Brasil havia abolido a escravidão em 1888, numa época em que os escravos ainda representavam 30% da população em algumas províncias, principalmente nas regiões açucareiras do Nordeste. Além do caso extremo da escravidão, era um país onde as relações trabalhistas permaneceram por muito tempo extremamente duras, especialmente entre proprietários de terras e trabalhadores agrícolas e camponeses sem-terra (Salvador, 2017, p. 28).

Em 1889, cerca de 60 anos após a independência, apenas 20% da população brasileira sabia ler e escrever. Na antiga potência colonial, Portugal, cerca de 80% da população era classificada como analfabeta (Salvador, 2017, p. 31).

No plano político, a constituição de 1891 teve o cuidado de especificar que os analfabetos não teriam direito ao voto, regra retomada pelas constituições de 1934 e 1946. Isso permitiu eliminar 70%

da população adulta do processo eleitoral, na década de 1890, e ainda mais de 50% em 1950 e cerca de 20% em 1980.

A Constituição republicana de 1891 preservou um sistema educacional em que as elites tinham acesso a melhores escolas enquanto o restante da população tinha de contentar-se com instituições precárias e de funcionamento irregular. Em matéria de educação, o texto constitucional estabelecia que era competência privativa do Congresso Nacional: “legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União”. Também competia ao Congresso, mas não privativamente: “animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; prover a instrução secundária no Distrito Federal”.

No período de 1890 a 1920, a configuração do ensino secundário passou por inúmeras intervenções. Mas, foi a partir de 1920<sup>11</sup>, que começam a surgir ideias e propostas sob influência do entusiasmo pela educação e pelo otimismo pedagógico. Esse ideário chegou ao Brasil no início do século XX, graças as traduções de obras do autor John Dewey, realizadas por educadores brasileiros, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Em relação ao ensino secundário, esse movimento renovador buscou ordenar o ensino, com ênfase na formação humana e em articulação com o ensino primário e o ensino superior.

No âmbito nacional, a Reforma João Luiz Alves, veiculada por meio do Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, veio estabelecer a competência da União na difusão do ensino primário, a organização do Departamento Nacional do Ensino, além de instituir uma nova reforma do ensino secundário e do ensino superior. Com a implantação da referida reforma, a principal referência de ensino secundário para as províncias continuou sendo o Colégio Pedro II, uma vez que os institutos particulares eram impedidos de promover essa equiparação. Outro ponto importante, advindo de sua publicação, diz respeito a flexibilidade curricular concebida ao Colégio Pedro II, que permitia a inserção de novas disciplinas. A organização curricular estabelecida pelo decreto de 1925 garantia, em seu

---

<sup>11</sup> No Brasil, os anos de 1920 foram marcados pela oficialização de inúmeras reformas regionais. Dentre as quais destacam-se: Reforma Sampaio Dória (1920), em São Paulo; Reforma Lourenço Filho no Ceará (1922); Reforma Carneiro Leão, no Distrito Federal (1922); Reforma José Augusto, no Rio Grande do Norte (1925); Reforma Lysimaco da Costa, no Paraná; Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais (1927); Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco (1928); Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928); Reforma Anísio Teixeira, na Bahia (1928).

artigo 47, que “o ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos”:

**Quadro 1 – Organização do currículo do ensino secundário brasileiro proposta por meio de decreto, em 1925**

<p><b>1º ano</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Português;</li> <li>2) Aritmética;</li> <li>3) Geografia;</li> <li>4) História Universal;</li> <li>5) Francês;</li> <li>6) Instrução moral e cívica;</li> <li>7) Desenho;</li> <li>8) Ginástica.</li> </ol>	<p><b>4º ano</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Português (gramática histórica);</li> <li>2) Latim;</li> <li>3) Geometria e Trigonometria;</li> <li>4) História do Brasil;</li> <li>5) Física;</li> <li>6) Química;</li> <li>7) História Natural;</li> <li>8) Desenho;</li> <li>9) Ginástica</li> </ol>
<p><b>2º ano</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Português;</li> <li>2) Aritmética;</li> <li>3) Geografia;</li> <li>4) História Universal;</li> <li>5) Francês;</li> <li>6) Inglês ou Alemão;</li> <li>7) Latim;</li> <li>8) Desenho;</li> <li>9) Ginástica.</li> </ol>	<p><b>5º ano</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Português (noções de literatura);</li> <li>2) Cosmografia;</li> <li>3) Latim;</li> <li>4) Física;</li> <li>5) Química;</li> <li>6) História Natural;</li> <li>7) Filosofia</li> <li>8) Desenho;</li> <li>9) Ginástica</li> </ol>
<p><b>3º ano</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Português;</li> <li>2) História do Brasil;</li> <li>3) Francês;</li> <li>4) Álgebra;</li> <li>5) Inglês ou Alemão;</li> <li>6) Latim;</li> <li>7) Desenho;</li> <li>8) Ginástica.</li> </ol>	<p><b>6º ano</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Literatura brasileira;</li> <li>2) Literatura das línguas latinas;</li> <li>3) História da Filosofia;</li> <li>4) Sociologia.</li> </ol>

*Fonte:* Decreto nº 16.782-A/1925.

Com o formato proposto pelo decreto de João Luiz Alves, os estudantes poderiam optar por frequentar cinco ou seis anos de curso. Ao término do quinto ano eles teriam condições de prestar vestibular em qualquer curso superior; com a conclusão do sexto ano, os alunos estariam aptos a prestar o exame e também teriam receberiam o diploma de Bacharel em Ciências e Letras – registrado no Departamento Nacional de Ensino. Porém, para promover o ingresso dos estudantes no sexto ano, o Decreto estabelecia que “entre os aprovados no exame vestibular, terão preferência para a matrícula, independente da ordem de classificação, os bacharéis em Ciências e Letras” (Decreto nº 16.782-A/1925).

A partir de 1930, Getúlio Vargas assume a presidência do Brasil, inicialmente em um Governo Provisório (1930-1934), depois como Presidente do Governo Constitucional (1934-1937), em seguida

como Presidente-Ditador durante o Estado Novo (1937-1945), totalizando 15 anos de governo sem interrupções. Acabou renunciando ao cargo, em 1945, com a queda de seu regime.

No período que compreende o regime denominado como Estado Novo, vigorou um maior autoritarismo político, no qual a educação foi fortemente associada ao projeto econômico desenvolvimentista, com a implementação de novas modalidades de ensino técnico profissionalizante, como os ensinos industrial e agrícola, de nível médio. A concepção hierárquica e autoritária imposta pelo Governo Federal estabeleceu dois percursos paralelos de escolarização: primário profissional e secundário superior, reforçando a desigualdade de oportunidades educacionais. Porém, enquanto isso, nas províncias, começaram a ser emitidas em vários estados da federação, as leis de equivalência, que viabilizavam o acesso ao ensino superior para aqueles que possuíam diploma de nível médio profissional.

Vale ressaltar que o ensino médio recebeu diversas nomenclaturas ao longo de sua história. Tais denominações eram traduções inglesas aproximadas (Araújo et al., 2008, p. 90) e estavam alinhadas as sucessivas reformas: Reforma Benjamin Constant<sup>12</sup> (instituída pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, teve como particularidade a montagem de uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino. O nível secundário foi o mais atingido, Ginásio Nacional – até 1889, Imperial Colégio de Pedro II, e a partir de 1911 novamente Colégio Pedro II); a Reforma Epiácio Pessoa<sup>13</sup> (ocorrida em 1901, propiciou a concretização do idealismo de Benjamin Constant, corrigindo e adaptando a reforma deste às realidades regionais); a Reforma Rivadávia<sup>14</sup> Correia (que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, aprovada pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, revogando formalmente a reforma anterior, de Epiácio Pessoa. A nova lei eliminou o exame de madureza e a equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário ao Colégio Pedro II); a Reforma Maximiliano<sup>15</sup> (ocorrida em 1915, reestruturou o ensino, restabelecendo a interferência do Estado eliminada pela reforma anterior); a Reforma Rocha Vaz<sup>16</sup> (Esta foi a última reforma a afetar o ensino secundário na Primeira República. Suas marcas foram, além da criação da disciplina de educação moral e cívica, a continuidade do Colégio Pedro II e sua equiparação apenas aos estabelecimentos de

---

<sup>12</sup> Benjamin Constant (1890) – Militar e político, foi professor de matemática, fundador da República e o primeiro ministro da Guerra do regime inaugurado em 15 de novembro de 1889.

<sup>13</sup> Epiácio Pessoa (1901) – Ministro da Justiça e Negócios Interiores do governo Campos Sales – pasta que a partir de 1892 passou a abranger os serviços de educação e saúde pública.

<sup>14</sup> Rivadávia Correia (1911) – Ministro da Justiça do governo Hermes da Fonseca.

<sup>15</sup> Ministro da Justiça do governo Venceslau Brás, Carlos Maximiliano promoveu em 1915 mais uma reforma educacional que voltou atrás em decisões tomadas pela Reforma Rivadávia Correia e estabeleceu outros tantos encaminhamentos.

<sup>16</sup> O professor Rocha Vaz, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, deu nome a uma reforma educacional que foi levada a efeito na gestão de João Luís Alves no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, no governo Artur Bernardes.

ensino secundário estaduais. A reforma instituiu juntas examinadoras nos colégios particulares para exames de validade igual aos do Colégio Pedro II ou de estabelecimentos equiparados. Foram abolidos os exames preparatórios parcelados. Em seu lugar, seria instituída a obrigatoriedade de um curso ginasial de seis anos de duração, seriado, e de frequência obrigatória); e a Reforma Francisco Campos<sup>17</sup>.

Em 1931, a Reforma Francisco Campos alterou o panorama acadêmico da nação. Essa reforma busca formalizar a modernização do ensino médio brasileiro em nível nacional, aumentando a duração do ensino médio e dividindo-o em dois ciclos, organizando o currículo em séries, exigindo que os alunos estejam fisicamente presentes nas aulas e impondo um sistema de avaliação de alunos. O objetivo dessas mudanças era formar alunos do ensino médio autônomos e produtivos, refletindo a sociedade mais disciplinada e capitalista que o Brasil construiu na década de 1930 (Ghiraldelli, 1986, p. 25). Em relação ao ensino secundário, a reforma de Francisco Campos deu origem a disciplinas como a de Ciências Físicas e Naturais, que possuíam o ensino integrado como base. Essa iniciativa partia de um pensamento positivista, onde somente um único método de ensino deveria ser aplicado em todos os componentes curriculares, reunidos por áreas para fins instrucionais.

Na reforma implantada por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, o currículo do ensino secundário manteve um caráter propedêutico, preservando as mesmas disciplinas, colocando-as em um número maior de séries. Contudo, a divisão em dois ciclos deste nível de ensino excluiu um grupo significativo de alunos, que cursavam apenas o ciclo fundamental. A proposta curricular apresenta no referido decreto configura-se da seguinte forma:

---

<sup>17</sup> Francisco Campos assumiu em 1926 a Secretaria de Interior. Data de sua gestão a mais importante reforma educacional do estado, que contou com o inspetor geral de Instrução Pública Mário Casassanta.

**Quadro 2 – Organização Curricular do Ensino Secundário (Curso Fundamental), Decreto nº 19.890/1931**

Curso Fundamental	
Série	Disciplinas
1ª série	Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).
2ª série	Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).
3ª série	Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).
4ª série	Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.
5ª série	Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho.

Fonte: Decreto nº 19.890/1931.

O curso complementar era dividido em três tipos, sendo obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, realizado em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes matérias:

**Quadro 3 – Organização Curricular do Ensino Secundário (Curso Complementar), Decreto nº 19.890/1931**

Curso Complementar			
Série	Jurídico (Disciplinas)	Medicina (Disciplinas)	Engenharia ou Arquitetura (Disciplinas)
1ª série	Latim - Literatura - História da civilização - Noções de Economia e Estatística - Biologia geral - Psicologia e Lógica	Alemão ou Inglês - Matemática - Física - Química - História Natural - Psicologia e Lógica	Matemática - Física - Química - História natural - Geofísica e Cosmografia - Psicologia e Lógica.
2ª série	Latim - Literatura - Geografia - Higiene - Sociologia - História da Filosofia	Alemão ou Inglês - Física - Química - História natural - Sociologia	Matemática - Física - Química - História natural - Sociologia - Desenho.

Fonte: Decreto nº 19.890/1931.

Em decorrência da reforma, as humanidades e as ciências foram divididas e condensadas no ciclo complementar, separadas por área de estudo. Sua aplicação ocorreu de forma gradual, inicialmente, na primeira série do ensino secundário, e, em seguida, nas séries seguintes, habilitando-as de acordo com o novo regulamento. A maior parte das iniciativas educacionais empreendidas na Primeira e Segunda República foram criticadas educadores, que tinham como princípio a educação para todos, no Brasil. Tal reivindicação foi explicitada no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932, assinado por 26 célebres educadores brasileiros.

Apesar da significativa ampliação de vagas que aconteceu após os anos de 1930, a exclusão e a dualidade do ensino ainda prevaleciam. O grande número de exames impostos aos candidatos como exigência para o acesso se tornaram grandes obstáculos, por vezes, intransponíveis. A partir do decreto de 1931, foram instituídos os seguintes exames: de admissão (para candidatos com no mínimo 11 anos); provas parciais (realizadas durante o ano letivo, totalizando quatro provas de cada disciplina, cujas notas dariam a média final das provas parciais); provas finais de cada disciplina (realizadas no final do ano letivo). de cada uma das disciplinas. Restava ainda uma recomendação, em relação aos alunos cujos resultados estivessem aquém do esperado por dois anos consecutivos: “Os alunos inabilitados em dois anos sucessivos, nos termos do artigo 41, não serão novamente admitidos à matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário oficiais nem a exame nos estabelecimentos sob inspeção permanente ou preliminar” (Decreto nº 19.890/1931, Artigo 43).

Em 1934, uma nova constituição foi escrita e pela primeira vez em um texto legal aparece a expressão educação para todos. No seu capítulo II, “da Educação e da Cultura”, Artigo 149, constava que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934).

Tratou-se, sem dúvida, de uma grande inovação no campo educativo brasileiro. Pois, até então, não estava claro nos dispositivos legais o verdadeiro papel do Estado e suas incumbências nessa matéria, deixando margem para diferentes interpretações quanto a organização e a estrutura do sistema educacional consolidado no Brasil, abrindo espaço para inúmeros desmandos dos governantes de diferentes setores e localidades.

O novo texto constitucional previa ainda a criação de um Plano Nacional de Educação para supervisionar e coordenar o sistema educacional do país, entre outras coisas. Formal em todo o país e em todos os níveis/tipos/locais. A escolaridade primária tornou-se gratuita e obrigatória.

Originalmente, pensava-se que o Governo Federal, bem como as administrações estaduais e municipais, eram responsáveis por fornecer e financiar o ensino. A Constituição de 1934 exigiu a tendência à gratuidade do ensino além do ensino fundamental, com o objetivo de tornar o ensino médio aberto a indivíduos de classes socioeconômicas mais baixas, que não possuíam condições de mandar seus filhos para escolas particulares.

Os elementos liberais da Constituição de 1934 foram ressuscitados em uma nova constituição, escrita quando o controle democrático foi restaurado em 1946. A nova declaração continuou onde a anterior parou, estabelecendo a educação como um direito humano básico e exigindo que todas as pessoas recebam educação formal tanto em casa e em instituições oficiais.

O mesmo montante de financiamento da Constituição de 1934 também foi mantido. Nesse espírito democrático liberal, um comitê de reforma educacional foi formado para recomendar grandes mudanças no sistema educacional do país. O projeto de lei foi apresentado ao Congresso em novembro de 1948 e lá permaneceu pelos 13 anos seguintes. Acabou sendo promulgada e rebatizada de Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional após várias mudanças e alterações (LDB), em 1961. Devido à prolongada discussão que causou no Congresso e aos conflitos que o acompanham entre grupos de interesse opostos, a LDB não conseguiu pressionar por reformas substanciais no sistema educacional do país, conforme planejado.

Entre suas inúmeras realizações, unificou o sistema educacional, permitindo maior descentralização dos sistemas de ensino, e aumentou a flexibilidade organizacional do currículo ao permitir que estados e municípios oferecessem disciplinas eletivas além do currículo mínimo exigido.

Apesar da educação básica ser obrigatória no Brasil desde 1934, uma parcela considerável da população continuava excluída do sistema escolar oficial. Três anos após a promulgação da LDB (1961), o censo escolar de 1964 revelou que 33,7% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos não frequentavam a escola, totalizando 5 milhões de pessoas sem educação formal. 3,3 milhões deles nunca tiveram nenhum tipo de escolaridade formal (Ferreira & Delgado, 2019, p. 68).

Ainda no governo de Getúlio Vargas houve a primeira divisão oficial do ensino, nos níveis fundamental, médio e superior. A escola primária estava aberta a alunos dos 7 aos 12 anos. Após esse período, os alunos eram submetidos a um teste, que garantia acesso ao próximo nível, o ensino médio.

Que, por sua vez, também foi repensado, com ênfase na preparação dos alunos para a vida, além da preparação para o vestibular. Dessa forma, é possível:

Caracterizar os anos 30 e 40 do século XX como sendo um período de consolidação e ao mesmo tempo de redefinição da educação secundária no Brasil. As duas reformas implementadas pelo poder público federal, ambas estabelecidas durante o governo de Getúlio Dornelles Vargas (Reforma Francisco Campos em 1931 e Reforma Capanema em 1942) fixaram a estrutura organizacional e ratificaram o projeto cultural de formação da juventude que consagraria, no país, o modelo de escola secundária concebida como educação das elites condutoras da nação, privilegiando a cultura geral desinteressada e de caráter altamente seletivo (Souza, 2008, p. 145).

É importante notar que as matrículas no ensino médio aumentaram nesse período, após serem niveladas entre 1907 e 1932. O ensino médio continuava destinado principalmente para as elites, enquanto o ensino médio profissionalizante, exemplificado principalmente pelo ensino industrial, surgiu como uma opção pelas classes sociais mais pobres, promovendo um processo de segmentação social e educacional.

A Constituição de 1937 restabeleceu a tendência ao ensino técnico sob o pretexto de garantir o desenvolvimento daqueles que cursaram a escola complementar, além da escola normal e manter as revisões da Constituição de 1934. A educação secundária profissional foi desenvolvida com ênfase na formação industrial, comercial e agrícola, e sua duração foi reduzida para dois anos, assim como o curso complementar. Para Candau (1987),

esses projetos expressam diferentes correntes de pensamento político, que estão na origem de políticas educacionais distintas e até mesmo opostas: a autoritária, prevalecendo na esfera do governo central; e a liberal, predominante na esfera de alguns governos estaduais, especialmente São Paulo e o Distrito Federal (Candau, 1987, p. 11).

Nessa época, também são criadas instituições voltadas para a formação de professores, como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e a Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, em 1935.

Ainda no decorrer do governo de Getúlio Vargas, foi criada a Universidade do Brasil, que abrangia a Faculdade Nacional de Educação. O curso de Pedagogia foi lançado nessa época, após três anos, o aluno recebia o título de bacharel. De acordo com o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, esse programa continha o curso de Didática, que adicionava um ano ao curso e conferia o grau de licenciatura, permitindo a prática docente (Gatti, 2010, p. 1.358).

Devido às dificuldades de aumentar o número de vagas nas universidades no curto prazo, o governo populista de Vargas foi forçado a fazer modificações no ensino fundamental e médio para atender as necessidades de ajuste.

Era necessário desenvolver outras iniciativas no sentido de reduzir as diferenças gritantes dos sistemas de ensino regionais, em grande parte geradas pelas sucessivas reformas empreendidas e pela omissão do Governo Federal. Dessa forma, a educação ajudava a reforçar as desigualdades econômicas e sociais, que também se refletiam em sua estrutura díspar. Aos analisarmos alguns dados estatísticos referentes ao período, verificamos que por volta de 1920 a população brasileira de 5 a 19 anos era de 12.703.077 indivíduos. Dos quais, apenas 109.281 pessoas, cerca de 0,86%, se matriculavam no ensino secundário. Em 1940, do total de 15.530.819 de pessoas, na mesma faixa etária, cerca de 260.202 se matricularam no ensino secundário em todo o país, o que representava 1,68%. São dados que reforçam a exclusão educacional na sociedade brasileira, com números extremamente baixos de pessoas que conseguiam efetivar suas matrículas nesse nível de ensino (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970).

Mesmo com um aumento considerável das matrículas escolares entre as décadas de 1920 e 1940, grande parte da população ainda se encontrava fora da escola, que, por sua vez não conseguia contribuir de maneira efetiva no processo de desenvolvimento social do país. Destaca-se que:

A “revolução de 1930” tornou-se uma referência cronológica brasileira para indicar uma espécie de “ponto de arranque” da educação brasileira em direção ao tema desenvolvimento. De fato, consideramos mais adequado pensar que esse “arranque” ocorreu no pós Segunda Guerra, mas muitos autores frisaram que aquele período iniciou uma nova vinculação entre educação, economia e problemas sociais (Freitas & Bicas, 2009, p. 62).

Apesar do otimismo, vimos que esta articulação foi bastante inexpressiva, uma vez que a oferta de escola pública, a organização do sistema educacional brasileiro e a formação de professores não foram efetivadas, enquanto deveres governamentais. Em matéria de educação, o ensino secundário continuou sendo elitista e seletivo, com a mesma marca da dualidade, que caracterizou suas origens em terras brasileiras.

A municipalização do ensino fundamental e seus principais desdobramentos deveriam seguir a mesma orientação em diferentes partes do país, ou seja, a educação básica seria municipal e não estadual, mas a responsabilidade por sua oferta seria compartilhada. Durante a fase inicial do regime republicano, a discussão nacional sobre a educação pública foi permeada por conceitos de centralização e descentralização, que tiveram ramificações em nível municipal.

As unidades federativas experimentaram dificuldades semelhantes em suas tentativas de melhorar a educação pública, notadamente nas escolas primárias. Havia escassez de escolas convencionais, um corpo docente majoritariamente formado por leigos e um ensino médio que enfatizava um número limitado de disciplinas ministradas em um currículo desconexo e não sequencial.

Estados como São Paulo e Minas Gerais, que eram territórios estrategicamente importantes, ganharam maior autonomia sob a estrutura federativa da Primeira República. Esses estados desempenharam papéis importante na descentralização do poder e na implementação das reformas educacionais durante os primeiros anos da República e até os anos 1920 e 1930 (Araújo et al., 2008, p. 97).

Diversas discussões e proposições resultaram em reformas do sistema educacional durante o século XX, inspiradas no espírito liberal de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, preocuparam-se não apenas com a ampliação das oportunidades educacionais, mas também com a renovação pedagógica, como a adoção do método intuitivo, que se tornou protagonista da educação primária moderna.

O conflito entre centralização e descentralização permeou grande parte dessas reformas, pois a descentralização fez com que os estados construíssem seus próprios sistemas educacionais ao lado de um sistema federal (que era responsável apenas pelo ensino médio e superior).

A reforma Gustavo Capanema<sup>18</sup>, de 1942, que sucedeu a reforma Francisco Campos (1931), ratificou a dualidade do ensino ao contrapor o ensino primário e profissional ao ensino secundário e superior.

Dentro dessa dualidade, a função do ensino secundário, como formador dos adolescentes, era fornecer uma sólida cultura geral, apoiada sobre as humanidades antigas e modernas, com o objetivo de preparar as individualidades condutoras, isto é, os homens que assumiriam maiores responsabilidades dentro da sociedade e da nação, portadores de concepções que seriam infundidas no povo (Nunes, 2000a, p. 40).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto/Lei 4.244/1942, instituiu um primeiro ciclo de quatro anos de duração (ginasial) e um segundo ciclo de três anos (clássico ou o científico). Dessa forma, as finalidades do ensino secundário ficaram assim definidas:

---

<sup>18</sup> Reforma Capanema foi o nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu, dentre elas, a do ensino secundário e o grande projeto da reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (Decreto/Lei 4.244, 1942).

Este dispositivo legal previa, em seu Artigo 9º, uma série de articulações entre o ensino secundário e outras modalidades de ensino:

1. O curso ginásial estará articulado com o ensino primário, de tal modo que deste para aquele o aluno transite em termos de metódica progressão; 2. Estará o curso ginásial vinculado aos cursos de segundo ciclo dos ramos especiais do ensino de segundo grau, para a realização dos quais deverá constituir base preparatória suficiente; 3. Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula (Decreto-Lei nº 4.244, 1942).

Em relação a estrutura do ensino secundário, nota-se a seguinte divisão: 1º ciclo Ginásial; 2º ciclo Clássico; e 3º ciclo Científico. Quanto a organização do currículo, verifica-se o seguinte formato:

**Quadro 4 – Organização Curricular do ensino secundário a partir do Decreto-Lei nº 4.244/1942.**

Série	Curso Ginásial	Cursos Clássico	Cursos Científico
<b>1ª série</b>	1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico	1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.	1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral
<b>2ª série</b>	1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.	1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.	1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral 10) Desenho.
<b>3ª série</b>	1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.	1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.	1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho.
<b>4ª série</b>	1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.		

Fonte: Decreto-Lei n.º 4.244, de 9/04/1942.

Como parte da reforma de 1942, foram formados o primeiro, segundo e terceiro graus. No geral, segundo Dallabrida (2018),

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), arquitetada por Gustavo Capanema na ditadura getulista, contemplava a pedagogia católica, prescrevendo o ensino tradicional, o elitismo, o currículo literário, o caráter excessivamente nacionalista e segregador de gênero, que previa a

divisão de colégios e de turmas para adolescentes homens e mulheres (Dallabrida, 2018, p. 103).

Sua estrutura inicialmente foi dividida em normal, docente e profissionalizante. Posteriormente, estes dois últimos deixaram de ter o estatuto de cursos que permitiam a autorização para o prosseguimento de estudos de nível superior, passando a ser denominado “Ensino Secundário”. As escolas secundárias tradicionais começaram então a admitir alunos para o terceiro ano da faculdade; essas instituições tinham duração de três anos e encontravam-se divididas em cursos clássicos e científicos (Ferreira & Silva, 2017, p. 68).

O clássico concentrou-se nos temas e habilidades necessárias para o ingresso nos cursos de humanidades, como Letras e Direito. No entanto, 90% dos que concluíram o ensino médio selecionaram uma carreira científica. Embora a maioria da população ainda não tivesse acesso à alfabetização, a reforma teve influência e, de certa forma, democratizou o ingresso no terceiro grau ou nível superior. Na verdade, a reforma de 1942 abandonou o foco na alfabetização, em favor do atendimento das necessidades da crescente população urbana, abandonando assim o setor rural.

De acordo com Nunes (2000a, p. 44) a “Lei orgânica do Ensino Secundário de 1942, ao lado de outras leis orgânicas que regularam os ensinos industrial, comercial, agrícola e normal, reestruturou o ensino secundário num primeiro ciclo, chamado de ginásio (secundário, industrial, comercial e agrícola) e num segundo ciclo subdividido em clássico e científico”. O ensino secundário manteve essa configuração até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Foi um longo processo repleto de reivindicações voltadas para a melhoria do sistema de ensino, ampliação do número de vagas e de escolas. Porém, tais solicitações, não evitaram a ocorrência de uma expansão sem planejamento prévio, caracterizada pelo crescimento vertical das matrículas, superlotação de turmas, intensificação do trabalho docente, associado ao recrutamento de novos professores por meio de processos emergenciais, precarizando as condições de trabalho e prejudicando a qualidade do ensino nas escolas públicas secundárias (Xavier, 2021, p. 11).

A precaridade da situação foi ainda agravada pelo desequilíbrio entre o número de matrículas de escolas públicas e privadas:

Acrescente-se o predomínio da oferta de vagas em instituições privadas de ensino secundário, em relação à oferta de vagas nas escolas públicas, expressando um desequilíbrio próximo à proporção de aproximadamente 70 para 30 por cento de vagas nas respectivas escolas. Por outro lado, os índices de evasão e repetência da época expunham outra disparidade, indicando

que menos de 20% dos alunos concluíam o curso secundário sem qualquer retardamento (Xavier, 2021, p. 11).

A Lei Orgânica do ensino médio vigorou de 1942 a 1961, permitindo maior autonomia e adaptação em sala de aula e inaugurando uma nova cultura voltada para a ciência e tecnologia e não para as humanidades. O novo prazo para o ensino médio e técnico profissionalizante passou a ter duração de sete anos e foi organizado da mesma forma que as fases de ginásio e ensino médio da lei anterior. Cada fase tem quatro e três anos, respectivamente. Esse novo sistema também permitia que os graduados do ensino médio fizessem testes de admissão para faculdades e universidades.

A partir de 1950 ocorre uma progressiva ampliação da demanda pelo ensino secundário, que passa a ter seu caráter seletivo ainda mais questionado pela sociedade, elevando a pressão por mudanças no sistema público de ensino.

## **2.2 O ensino secundário no período de democratização da sociedade brasileira**

Apesar das significativas mudanças ocorridas nesse período, como o fim do escravismo, o início da industrialização, a imigração europeia, o crescimento da urbanização e o surgimento das classes burguesas e proletárias, é importante destacar que “o regime republicano não representou o fim de um sistema político elitista, todavia não deixou de ocasionar uma relativa abertura de canais propiciadores de maior participação popular” (Faria Filho et al., 2007, p.16).

Nos primeiros anos da recém-formada República do Brasil, manteve-se uma política educacional descentralizada, impedindo que o Estado assumisse a formulação e a coordenação do sistema educacional elementar. Essa falta de ação governamental resultou em um maior fosso social e educacional entre as classes populares e a elite. Como pouca atenção estava voltada para o ensino fundamental público, apenas os membros favorecidos das classes altas podiam manter seus filhos em instituições privadas.

Após o fim da Era Vargas e a restauração da democracia em 1946, o Brasil passou por uma série de mudanças, incluindo uma nova constituição. Porém, os índices de analfabetismo continuavam exorbitantes. Assim, optou-se por abolir o vestibular para o ensino fundamental e médio, mas foi criado um exame para o ingresso no segundo grau. Iniciativas que demonstraram que os governos populistas estavam mais preocupados com o acesso ao primeiro grau, acima do acesso ao segundo. Apesar disso, o ensino secundário profissional continuou a ser um foco importante. Após a aprovação de um conjunto de leis a partir de 1949, a educação profissional recebeu o mesmo peso da escolaridade normal. O advento dos exames padronizados de admissão à faculdade correspondeu ao

desenvolvimento da popularidade do ensino e de outras disciplinas profissionais, permitindo que candidatos anteriormente não qualificados se matriculassem em programas universitários.

Além disso, nas décadas de 1940 a 1970 há um grande crescimento da população brasileira e uma tendência marcante de concentração da população nas zonas urbanas e suburbanas. Na tabela abaixo é possível verificar, com base nos dados dos censos demográficos, o aumento gradual da população urbana brasileira, acentuado a partir de 1960.

**Quadro 5 – Evolução da população urbana/rural do Brasil, nas décadas de 1940, 1950, 1960 e 1970**

SIGLA	MACRORREGIÃO		Edição do Censo Demográfico							
			1940		1950		1960		1970	
			Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
CO	Região Centro-oeste	Nº ABSOLUTO	249.150	839.032	441.004	1.091.921	919.966	1.710.481	2.309.365	2.242.026
		% POPULAÇÃO REGIÃO	22,90%	77,10%	28,77%	71,23%	34,97%	65,03%	50,74%	49,26%
		TOTAL REGIÃO	1.088.182		1.532.925		2.630.447		4.551.391	
		REGIÃO / TOTAL BR	1,93%	2,96%	2,43%	3,23%	2,91%	4,42%	4,43%	5,46%
			2,64%		2,95%		3,74%		4,89%	
N	Região Norte	Nº ABSOLUTO	427.479	1.205.438	613.595	1.435.101	1.070.371	1.832.743	1.755.862	2.368.956
		% POPULAÇÃO REGIÃO	26,18%	73,82%	29,95%	70,05%	36,87%	63,13%	42,57%	57,43%
		TOTAL REGIÃO	1.632.917		2.048.696		2.903.114		4.124.818	
		REGIÃO / TOTAL BR	3,32%	4,25%	3,39%	4,24%	3,39%	4,74%	3,37%	5,77%
			3,96%		3,94%		4,13%		4,43%	
NE	Região Nordeste	Nº ABSOLUTO	3.381.173	11.052.907	4.856.197	13.117.216	7.552.064	14.603.658	11.756.451	16.355.100
		% POPULAÇÃO REGIÃO	23,42%	76,58%	27,02%	72,98%	34,09%	65,91%	41,82%	58,18%
		TOTAL REGIÃO	14.434.080		17.973.413		22.155.722		28.111.551	
		REGIÃO / TOTAL BR	26,25%	38,98%	26,79%	38,79%	23,88%	37,74%	22,57%	39,85%
			35,00%		34,60%		31,51%		30,18%	
S	Região Sul	Nº ABSOLUTO	1.590.475	4.144.830	2.311.972	5.528.898	4.411.602	7.360.030	7.305.650	9.190.672
		% POPULAÇÃO REGIÃO	27,73%	72,27%	29,49%	70,51%	37,48%	62,52%	44,29%	55,71%
		TOTAL REGIÃO	5.735.305		7.840.870		11.771.632		16.496.322	
		REGIÃO / TOTAL BR	12,35%	14,62%	12,76%	16,35%	13,95%	19,02%	14,02%	22,40%
			13,91%		15,09%		16,74%		17,71%	
SE	Região Sudeste	Nº ABSOLUTO	7.231.905	11.113.926	9.901.351	12.647.143	17.665.057	13.186.783	28.969.932	10.880.832
		% POPULAÇÃO REGIÃO	39,42%	60,58%	43,91%	56,09%	57,26%	42,74%	72,70%	27,30%
		TOTAL REGIÃO	18.345.831		22.548.494		30.851.840		39.850.764	
		REGIÃO / TOTAL BR	56,15%	39,19%	54,63%	37,40%	55,87%	34,08%	55,61%	26,51%
			44,49%		43,41%		43,88%		42,79%	
BR	BRASIL		12.880.182	28.356.133	18.124.119	33.820.279	31.619.060	38.693.695	52.097.260	41.037.586
			31,24%	68,76%	34,89%	65,11%	44,97%	55,03%	55,94%	44,06%
			41.236.315		51.944.398		70.312.755		93.134.846	

Fonte: Organizado pela autora, com base em dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>

Chama atenção o acentuado crescimento demográfico ocorrido, a partir da década de 1960, em todas as macrorregiões do país, mas, especialmente, na região Sudeste, área de maior concentração do processo de industrialização, torna-se cada vez mais acentuado. As cidades mais populosas do Sudeste, como Juiz de Fora (Minas Gerais), Rio de Janeiro (Capital Federal), São Paulo (Capital do Estado) e Campinas (Capital do Estado) sofreram uma rápida industrialização ainda na primeira metade do século XX, o que exigia a profissionalização de sua força de trabalho. Uma série de reformas educacionais regionais foram conduzidas, com a finalidade de promover a adequação dos sistemas de ensino, ou seja, para permitir que as instituições educativas atendessem à exigência de formar indivíduos qualificados para a indústria, comércio e organizações de serviços.

Diante do crescimento populacional dos espaços urbanos e suburbanos, durante os anos 1950 e início dos anos 1960, o sistema educacional continuou sendo submetido a uma série de mudanças. Algumas importantes conquistas também foram celebradas, como a criação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 1951; o CFE ou Conselho Federal de Educação, em 1961; campanhas e movimentos de erradicação do analfabetismo adulto; além da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, em 1961. O objetivo da LDB/1096 era constituir um sistema unificado, enquanto seus princípios fundamentais centravam-se na descentralização, autonomia e democracia representativa, valores que representavam a força do espírito nacionalista da época.

Agora tomada como fonte de homogeneização, a educação aparece como elemento fundamental na consolidação da identidade nacional, ela mesma essencial para a unificação do país. Valorizada como elemento de equalização e justiça social, é colocada, pela primeira vez, como direito do cidadão e dever do Estado. Como tal, a educação é um componente das “funções essenciais do Estado”, devendo ser obrigatória e gratuita (Xavier & Almeida, 2020, p. 42).

Inscrita em uma conjuntura política completamente nova que pensava na democratização do país, essa lei se orienta segundo os princípios da Constituição Federal de 1946, aprovada ao final da ditadura Vargas. Redefine o projeto de desenvolvimento econômico, mantendo-o vinculado ao pensamento nacionalista. Assistiu-se a uma tendência simultaneamente favorável a medidas de fortalecimento dos sectores produtivos nacionais e à implementação de políticas populistas, mais abertas à participação social e política. Esta Carta concebe a educação como um direito universal. O caráter obrigatório e gratuito da educação pública torna-se uma premissa central.

Esse período foi marcado pela expansão do ensino secundário e pelo “famoso” exame de admissão, que, durante muito tempo, serviu como uma linha divisória entre a escola primária e a

escola secundária. “Funcionou como um rito de passagem cercado de significados e simbolismos, carregado de conflitos para os adolescentes ainda incapazes de lidar com fracassos” (Graça, 1998 apud Nunes, 2000a, p. 45).

A seletividade do ensino secundário era agravada ainda mais por esse exame. Mas, a procura pelo curso secundário ou ginásio acadêmico veio aumentando desde os anos de 1930. Havia uma preferência pelo por esse curso em detrimento de cursos voltados exclusivamente para o ensino profissional (industrial e agrícola).

A respeito da expansão do ensino secundário, Geraldo Bastos Silva aponta algumas características importantes, como um acentuado crescimento horizontal, resultado da elevação da quantidade de estabelecimentos de ensino, e um significativo crescimento vertical, consequência da ampliação do número de matrículas por escola. Essa expansão, decorrente da instalação de novos ginásios, gerou também uma série de problemas, a exemplo de escolas superlotadas, novos turnos de funcionamento, falta de professores, entre outras dificuldades.

A expansão do ensino secundário ensejou ainda uma contradição de longa duração na educação brasileira: a relação entre o público e o privado. O favorecimento oferecido pela expansão do ensino secundário a iniciativa privada tinha como consequência a exclusão e/ou o retardamento do aluno no sistema regular de ensino. Porém, apesar de todas as dificuldades inerentes ao processo de expansão, o ginásio secundário continuava representando a oportunidade de ascensão social para alunos oriundos das classes populares.

### **2.2.1 Projetos em disputa: católicos e pioneiros da Escola Nova**

Trata-se do período inicial de consolidação da escola pública e das políticas educacionais, no qual a organização e a implantação de um sistema escolar público no país tornaram-se condição essencial para o seu desenvolvimento socioeconômico. Naquele contexto, as sucessivas reformas educacionais refletiam acirradas disputas ideológicas:

De um lado, a Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação; de outro, setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade (Bittar & Bittar, 2012, p. 157).

Essas discussões permearam os debates educacionais durante décadas, influenciando nas reformas educacionais “sem que o poder público brasileiro edificasse um sistema nacional de escolas públicas para todos” (Bittar & Bittar, 2012, p. 158).

A frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, a partir de 1930, Francisco Campos promulgou uma série de medidas<sup>19</sup>, que demonstravam uma maior regulação do governo nos diferentes níveis e modalidades educacionais, caracterizando uma nova visão da educação, que passa a ser tratada como questão nacional.

Os projetos de reconstrução nacional defendidos pelos intelectuais, especialmente pelos educadores, tinham a finalidade de estruturar o campo cultural e abrir uma via de ação para a atuação política. Para tanto, as iniciativas empreendidas, como as reformas de ensino, a criação de instituições modernas de ensino e pesquisa, a proximidade com organismos internacionais e a defesa do planejamento como forma racional de condução da coisa pública são elementos que compõem o debate dos projetos em disputa. De um lado, a Escola Nova defendia o fortalecimento da escola pública através da escolarização e da uniformização da população, o que levaria ao conseqüente enfraquecimento da Igreja Católica. Nesse sentido, as letras tinham um efeito reacionário em prol da ordem e do progresso da nação. A Igreja, por sua vez, não tinha interesse em fortalecer um estado nacional, de tendências laicas. Em síntese, veremos que ambas tem propostas conservadoras, Escola Nova e Igreja. Geraldo Bastos Silva, por sua vez, entendia que não apenas a escola garantiria o avanço social. Um conjunto de fatores e circunstâncias deveria funcionar socialmente de maneira harmoniosa e uniforme, inclusive o sistema de ensino.

Os educadores tiveram suas trajetórias vinculadas a instâncias divergentes caracterizadas entre o poder público e a iniciativa privada, entre as quais se destacava o poder ainda influente da Igreja Católica. Nesse período, havia a preocupação por parte da Igreja de promover a cristianização da intelectualidade brasileira.

Entre os intelectuais leigos católicos se destacavam as figuras de Jackson Figueiredo e Alceu de Amoroso Lima, “[...] na mobilização dos espíritos para o combate das ideias e ações indiferentes ou hostis à Igreja.” (Nagle, 2001, p. 58). Com a morte prematura de Figueiredo, que havia fundado a

---

<sup>19</sup> Trata-se dos decretos governamentais que compõem a chamada Reforma Francisco Campos:

- Decreto n.º 19.850, de 11/04/1931, cria o Conselho Nacional de Educação;
- Decreto n.º 19.851, de 11/04/1931, dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
- Decreto n.º 19.852, de 11/04/1931, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- Decreto n.º 19.890, de 30/04/1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- Decreto n.º 19.941, de 30/04/1931, estabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
- Decreto n.º 20.158, 30/06/1931, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- Decreto n.º 21.241, 14/04/1932, consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

revista *A Ordem*, em 1921, e o *Centro Dom Vital*, em 1922, sucedeu-lhe na liderança do movimento leigo católico Alceu Amoroso Lima (1893-1983).

Daí em diante, com destaque espacial para as décadas de 1930 e 1940, animou o movimento leigo da Igreja, podendo ser considerado o maior líder intelectual católico do século XX no Brasil. Foi fortemente influenciado pela leitura de Jacques Maritain, especialmente pelo livro *Humanismo Integral*. Tendo como assistente espiritual o padre jesuíta Leonel Franca e com pleno apoio do cardeal do Rio de Janeiro, Dom Sebastião Leme, protagonizou as mais importantes iniciativas da Igreja católica nos campos religioso e cultural (Saviani, 2007, p. 256).

No campo educacional, Alceu Amoroso Lima atuou em defesa do papel educativo da Igreja, em especial, a questão da formação de líderes intelectuais, que atuassem em prol da defesa dos ideias católicos; e no combate à laicização do ensino. Com esse propósito participou da fundação da Associação dos Universitários Católicos (1929), ajudou a criar o Instituto Católico de Estudos Superiores (1932), cerne das Faculdades Católicas e da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro.

Para os integrantes do movimento católico, capitaneado por Alceu Amoroso Lima, a escola leiga defendida pelos escolanovistas deseducava ao estimular o individualismo e neutralizar normas morais, estimulando a negação de valores voltados para a convivência social e a coletividade (Saviani, 2007, p. 259).

O grupo de renovadores da educação, por sua vez, criticava a incapacidade da República de se tornar um Estado neutro, universal e laico. Portanto, convergindo com o movimento político que resultou na chamada Revolução de 1930. Esses intelectuais forneceram críticas e recomendações para a estrutura da educação pública brasileira, contribuindo para a construção de um aparato jurídico educacional, com base em estudos sistemáticos, dados estatísticos e análises teóricas inspiradas em distintas abordagens.

A conjuntura política pautada pelo Estado Novo foi apoiada também por intelectuais ligados ao movimento da Escola Nova, como Lourenço Filho e Fernando Azevedo, que colaboraram com o regime de maneiras diversas. Além de abordar as contribuições desses intelectuais na construção do movimento pedagógico renovador, vamos trazer também subsídios referentes ao legado de Anísio Teixeira, grande referência do escolanovismo no Brasil.

Lourenço Filho (1897-1970) atuou como professor de psicologia e pedagogia, assumindo também a função de gestor público, responsável pela reforma do sistema de ensino no Ceará (1922-

1923) e em São Paulo (1931-1932), além de participar da reforma do Distrito Federal. Foi diretor da Escola de Professores do Distrito Federal e dirigente do INEP (à época denominado Instituto Nacional de Pedagogia). Autor de diversas obras, contribuiu de forma significativa para a divulgação das ideias renovadoras no Brasil: “Introdução ao estudo da Escola Nova (1930)”, texto organizado em cinco lições do curso de formação de professores, que ele havia ministrado; “Tendências da educação brasileira (1940)”; “Educação comparada (1961; 1964); “Organização e administração escolar: curso básico (entre 1963 e 1976)”; além de ter publicado o livro *Joazeiro do Padre Cícero: cenas e quadros do fanatismo no Nordeste* (1926), como resultado de sua passagem pelo Ceará (Saviani, 2007, pp. 198-205).

Como docente, Lourenço Filho dedicou-se ao aprofundamento na área de psicologia aplicada (psicotécnica), trabalhando no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo. Sua atuação pedagógica também serviu como instrumento de divulgação do ideário escolanovista, a partir de sua área de atuação.

No campo específico da educação escolar, seus trabalhos de psicotécnica pedagógica voltaram-se para as questões relativas à avaliação, medidas e testes de aptidão, tendo culminado na elaboração dos famosos “Testes ABC”, publicados com o título Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita, cuja 1ª edição é de 1933 e a última (12ª), de 1974 (Saviani, 2007, p. 204).

Seja na condição de professor, pesquisador, escritor ou gestor público, Lourenço Filho foi um dos grandes pensadores e divulgadores das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil, lançando as “bases psicológicas do movimento renovador”.

Lourenço Filho e Fernando de Azevedo (1894-1974) foram colegas na Escola Normal de São Paulo, durante os anos de 1925 e 1926. Em depoimento escrito por Fernando de Azevedo para Lourenço Filho, no livro *Figuras de meu convívio* (1961) ficou o seguinte registro: “Sem Lourenço Filho teria faltado alguma coisa ao movimento moderno de educação no Brasil. Sem esse mestre, guia e conselheiro, o movimento de renovação, que teve a sua fase heroica e ainda não perdeu a sua força, não teria sido completo” (Azevedo, 1973, p. 117). Ambos tiveram um longo convívio, marcado pelo envio de cartas sobre temas de interesse em comum, como a publicação de obras voltadas para a formação de professores.

Fernando de Azevedo ocupou o cargo de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, onde efetuou a reforma da instrução pública, considerada a primeira totalmente inspirada nos preceitos da Escola Nova. Como resultado dessa experiência, publicou o livro *Novos*

*caminhos e novos fins*, em 1931. Além da atuação no magistério, Azevedo também era jornalista, com trabalhos publicados em jornais de São Paulo. Além de exercer importante papel de liderança, na organização do campo educativo por meio de associações, na articulação política, reformando sistemas de ensino, e na difusão do ideário renovador, por meio de artigos e obras publicadas, como *Princípios da sociologia* (1935) e *Sociologia educacional* (1940), além de ser responsável pela elaboração da introdução do Censo de 1940, denominada “A cultura brasileira”, com mais de 800 páginas, dividida em “Os fatores da cultura”; “A cultura” e “A transmissão da cultura”. Trabalho que sistematiza as bases sociológicas do movimento pedagógico renovador no Brasil. Otimista em relação as mudanças que atingiram a educação brasileira no início do século XX, Azevedo fala das consequências dessas alterações para o ensino secundário:

Essas tendências democráticas que se tornariam ainda mais acentuadas na Constituição de 1937, não correspondiam apenas às aspirações rotidamente formuladas no movimento de renovação educacional, mas ainda a um processo real de democratização que atingiu sobretudo o ensino secundário, tomando extremamente difícil a reorganização de sua estrutura em bases humanísticas. De fato, em vez de um ensino de classe, para uma pequena fração da população adolescente, recrutada geralmente na burguesia. O ensino secundário tomou-se, pela sua extraordinária extensão, senão um "ensino para o povo", ao menos um ensino de caráter mais democrático, aumentando-se de 1930 a 1936, de 40 mil a cerca de 160 mil e, portanto, quadruplicando o número de alunos, enquanto a população se elevava de 34 para 38 milhões, no mesmo período (Azevedo, 1976, pp. 191-192).

Partidário do mesmo entusiasmo, Anísio Teixeira é o terceiro nome do distinto grupo de intelectuais renovadores, que buscavam imprimir um ideal de modernidade na educação brasileira. Anísio Spínola Teixeira (Caetité-BA, 1900 – Rio de Janeiro-RJ, 1971), educador e escritor. Graduou-se em Ciências da Educação pela Universidade de Colúmbia (1929), onde foi discípulo de John Dewey. Foi secretário de Educação e Cultura do antigo Distrito Federal, cuja Universidade foi fundada por sua iniciativa. Exerceu em Londres as funções de conselheiro para o ensino superior na Unesco (1946-1947). Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, atual INEP, e catedrático de Administração Escolar na Faculdade Nacional de Filosofia. Autor intelectual do projeto da Universidade de Brasília, da qual foi o primeiro reitor. Entre suas obras, destacam-se: *Vida e educação* (1930), *Em marcha para a democracia* (1934), e *A educação e a crise brasileira* (1956).

Ao ocupar o cargo de diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, Teixeira teve oportunidade de colocar em prática suas ideias renovadoras, sobretudo, no que diz respeito as

atividades de formação de professores, criando o Instituto de Educação e transformando a Escola Normal em Escola de Professores (Saviani, 2007). Foram diversos cargos públicos assumidos no decorrer de sua vida profissional, e uma quantidade significativa de livros publicados, que contava com traduções de autores como Wells, Adler e Dewey, além de obras autorais, como: *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*; *Educação para a democracia: introdução à administração educacional* (1936), *Educação não é privilégio* (1957), *Educação é um direito* (1968), entre outras.

Com o fim do Estado Novo e a reabertura democrática do Brasil, Anísio Teixeira voltou a vida pública, após um período de afastamento, assumindo Secretaria de Educação da Bahia, em 1947. Somente em 1951, Anísio Teixeira volta ao Rio de Janeiro, assumindo então a função de secretário-geral da CAPES (na época Campanha e depois Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior). A partir de 1952 passa a responder também pela direção do INEP, acumulando ambas as funções. Mesmo com outras oportunidades profissionais, Anísio Teixeira dedicou-se a educação, enquanto suporte para mudanças sociais e ferramenta de fortalecimento da nacionalidade brasileira. “Nesse sentido ele vai considerar a educação elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade que em alguns contextos ele denomina processo revolucionário. Portanto, para ele, a educação aparecia como elemento-chave do processo revolucionário” (Saviani, 2007, p. 221).

Defensor da escola pública, enquanto direito de todos, Anísio Teixeira atuou em diferentes frentes, inclusive no campo político-partidário<sup>20</sup>, militando politicamente e reforçando a defesa de seus ideais democráticos. Mas foi, sem dúvida, no papel de gestor público, que ele alcançará os melhores resultados, através do trabalho de organização e administração do sistema público de ensino, agregando em torno de si, principalmente em sua passagem pelo INEP, um grupo de intelectuais, que constituiram uma verdadeira força-tarefa voltada para a democratização e modernização do ensino no Brasil. Teixeira foi um dos dirigentes que passou mais tempo à frente do instituto (de junho de 1952 a abril de 1964). Em sua posse, sintetizou a ideia que nortearia a trajetória do órgão: “fundar, em bases científicas, a reconstrução educacional do Brasil”. O INEP assumiria o papel de instrumento voltado para a construção de um plano nacional de educação, com o objetivo de reestruturar o ensino brasileiro e torná-lo capaz de atender as exigências decorrentes do patamar de desenvolvimento econômico nacional, que se apresentava naquela conjuntura.

---

<sup>20</sup> No contexto decorrente da Revolução de 1930, diante da necessidade de construir um partido revolucionário, Anísio Teixeira redigiu o programa do “Partido Autonomista do Distrito Federal, que se constituiu na base de sustentação do ideário e da gestão de Pedro Ernesto na prefeitura do Distrito Federal, na primeira metade da década de 1930” (Saviani, 2007, p. 222).

Em 1955, por iniciativa de Anísio Teixeira, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), por meio do Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro daquele ano, com sede no Rio de Janeiro. O mesmo dispositivo legal também instituiu os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), localizados estrategicamente nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, e posteriormente onde vierem a ser julgados necessários, todos subordinados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura. De acordo com Saviani (2007),

Enfeixando sob sua direção e liderança órgãos estratégicos de pesquisa, formação e disseminação educacional como o INEP, a CAPES e o CBPE/CRPE's, Anísio Teixeira se impôs como a figura central da educação brasileira na década de 1950. Foi nessa condição que ele participou do Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária realizado em setembro de 1956 em Ribeirão Preto, São Paulo, proferindo a conferência “A escola pública, universal e gratuita” (Saviani, 2007, p. 286).

Seja por meio de cargos efetivo ou de colaborações eventuais, muitos intelectuais tiveram suas trajetórias vinculadas ao MEC, principalmente aqueles que se alinhavam a ideologia predominante, afeita as ideias pedagógicas renovares propagadas por Anísio Teixeira e outras figuras relevantes para a história da educação brasileira. Atuando nessa complexa estrutura organizacional, em prol da renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro, destacamos o trabalho desenvolvido por Jayme Abreu e Geraldo Bastos Silva, que consideravam essa etapa de ensino como um dos problemas cruciais da educação brasileira.

A disputa em torno da direção da Associação Brasileira de Educação (ABE)<sup>21</sup> demonstra bem esse equilíbrio de forças. A ABE permaneceu sob a gestão dos católicos entre 1929 e 1932, período em que era considerada a principal instância de articulação do chamado movimento de renovação educacional no Brasil. Cabe ressaltar que, até 1931, católicos e renovadores, compunham seu quadro, uma vez que o conflito existente entre eles permanecia de forma velada, sendo exposto de maneira definitiva apenas durante a IV Conferência Nacional de Educação, realizada no final daquele ano, com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Na ocasião, os educadores católicos se retiraram da ABE, fundando, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação.

---

<sup>21</sup> A Associação Brasileira de Educação foi criada em outubro de 1924 por iniciativa de 13 intelectuais cariocas, sob o chamamento de Heitor Lyra da Silva, nas dependências da Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

### **2.2.2 Os Manifestos de 1932 e 1959: inovação e regulamentação escolar**

No Brasil, a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e do *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados* (1959) representa momentos expressivos e distintos de convergência de categorias intelectuais.

Todavia, dentro do campo da educação, os intelectuais cumprem funções e assumem significados estatutários e papéis diferenciados e, por vezes, hierárquicos. Os princípios da educabilidade e da historicidade cumprem-se porque há dialética interna, há relação ao exterior, há documentação histórica, há frequentemente ensejo à (re)significação (Magalhães, 2016, p. 304).

Em *Intelectuais e história da educação em Portugal e Brasil* (2016), o professor Justino Magalhães aborda a complexa relação entre intelectuais e educação, a partir das noções de intelectividade, educabilidade e historicidade, demonstrando que “os intelectuais representam a educação no tempo” (Magalhães, 2016, p. 304). Porém, mesmo em situações de aparente confluência, como a assinatura e publicação de documentos coletivos, os intelectuais podem exercer distintos papéis de acordo com seu nível de engajamento. Criadores de movimentos, produtores de grandes textos, cultivadores e organizadores, divulgadores, os intelectuais são responsáveis por inovações e rupturas, ocorridas no campo educacional, como também por práticas que valorizam o treino e a permanência, as quais também constituem a dinâmica histórico-pedagógica (Magalhães, 2016; Sirinelli, 1996).

O *Manifesto* de 1932 foi marcado pela defesa de uma educação nacional, comum e única para todos, com influência estatal, mas admitia a concorrência entre o público e o privado, entre o estatal e religioso, o confessional. Enquanto o *Manifesto* publicado em 1959 mantém o foco na educação, porém uma maior ênfase é dada a educação pública e a escola pública, como será possível verificar mais adiante.

Saviani (2007, pp. 277-346), em sua *História das ideias pedagógicas no Brasil*, classifica dois períodos relativos a vigência da pedagogia nova na educação brasileira. Um primeiro momento mais vigoroso (1947-1961), precedido de uma intensa movimentação, cujo ápice se deu com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932; e um segundo momento de “crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista”, acentuado pelos acontecimentos decorrentes do golpe de 1964, que implantou o regime militar. Segundo Ghiraldelli (2001):

Todo o ideário pedagógico do Movimento da Escola Nova, principalmente na versão norte-americana encetada pelos educadores John Dewey e William Kilpatrick, desembarcou no país,

ganhando adeptos nas gerações de intelectuais jovens que se preocupavam com os problemas educacionais. O ideário escolanovista conjugava-se muito bem com o nascente pedagógico, que centrava suas preocupações na reorganização interna das escolas e no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos (Ghiraldelli, 2001, p. 19).

Cabe destacar que o grupo de intelectuais responsáveis pela organização do *Manifesto* de 1932 era bastante eclético. A apresentação coletiva das bases pedagógicas renovadas e da proposta de reformulação educacional não dissipa as diferenças e dissonâncias, especialmente Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, representantes de projetos educacionais fundamentados em bases filosóficas distintas. Fernando de Azevedo se inspirava nas bases sociológicas de Durkheim, defendendo um sistema pedagógico implicado na estrutura da sociedade em que se insere, sendo submetido ao processo de homogeneização e diferenciação. Em seu plano de ensino, “propõe que se parta de uma cultura geral, comum no ensino elementar, para diversificações posteriores no ensino médio e/ou universidade”. Sua visão teórica congrega diferentes correntes de pensamento, como o “racionalismo cartesiano e o iluminismo kantiano ou o positivismo de Durkheim e a escola socialista para defender que à escola caberia a formação de elites”. Anísio Teixeira, discípulo de Dewey, acreditava que a escola deveria ser democrática, única, capaz de servir como instrumento de mudanças sociais. Defendia uma escola renovada, com fins profissionalizantes, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade. Anísio Teixeira era contrário a organização dual da educação brasileira, marcada pela segregação entre a formação da cultura popular e a pseudoformação da elite nacional. Em sua concepção, “o ensino secundário não poderia representar um ensino seletivo, rígido, destinado a alguns indivíduos, mas um ensino voltado para a preparação dos quadros médios da cultura técnica e geral para todos os tipos de trabalho, inclusive o intelectual” (Accácio, 1993 apud Cruz, 2008, p. 43).

O *Manifesto* de 1932 anuncia “A reconstrução educacional no Brasil”, se dirige ao povo e ao governo e sua estrutura representa uma defesa incontestada da educação brasileira, conforme é possível verificar a partir da leitura dos títulos e tópicos que compõem o referido documento:

## Quadro 6 – Sumário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)

### A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL – AO POVO E AO GOVERNO *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*

Introdução:

Movimento de renovação educacional

Diretrizes que se esclarecem

Reformas e a Reforma

1. Os fundamentos filosóficos e sociais da educação:

Finalidades da educação

Valores mutáveis e valores permanentes

2. A organização e administração do sistema educacional

O Estado em face da educação

a) A educação, uma função essencialmente pública

b) A questão da escola única

c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação

A função educacional

a) A unidade da função educacional

b) A autonomia da função educacional

c) A descentralização

3. As bases psicobiológicas da educação:

O processo educativo

O conceito e os fundamentos da Educação Nova

4. Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciados:

Plano de reconstrução educacional

a) As linhas gerais do plano

b) O ponto nevrálgico da questão

c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil

d) O problema dos melhores

A unidade de formação de professores e a unidade de espírito

O papel da escola na vida e sua função social

Conclusão

A democracia – um programa de longos deveres

Fonte: Recuperado de: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>

Esse primeiro *Manifesto*, publicado em 1932 foi lançado por um grupo de 26 educadores e intelectuais, e apresentava uma proposição dos princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e Almeida Júnior.

Magalhães (2016) alerta as principais mensagens e ideias contidas no *Manifesto* de 1932: apelou a uma educação nacional, com influência do elemento estatal, mas autorizava a confluência entre o público e o privado, entre o estatal e religioso, o confessional. Esta grande confluência ficou vincada nas diferentes sensibilidades ideológicas dos assinantes. A grande confluência estava na cientificidade da educação e na prevalência do termo educação em face do termo escola (Magalhães, 2016, p. 313).

Porém, naquela conjuntura de acirramento ideológico, o impacto de sua publicação foi bastante significativo, com muitas manifestações públicas favoráveis ao texto. Mas, também com contrárias e duras críticas ao conteúdo difundido, por parte justamente de representantes dos movimentos católicos ligados a educação. Para eles, a escola leiga defendida no manifesto dos escolanovistas estimulava o individualismo e depreciava normas morais, negando aspectos voltados para a valorização da convivência social e da coletividade.

Durante a década de 1950, no ápice do conflito envolvendo de instituições públicas e privadas, vários segmentos sociais foram mobilizados e a imprensa foi um dos espaços escolhidos para que representantes de ambos os lados apresentassem seus argumentos, defendendo interesses e atacando opositores. Nesse sentido, o *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados* foi a maior resposta da intelectualidade liberal-democrática ao movimento da Igreja Católica e dos representantes de escolas particulares, no processo de revisão do projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O documento, que sintetiza e expressa o compromisso de defesa da escola pública, sendo redigido por Fernando Azevedo e assinado por 190 dos mais expressivos nomes da intelectualidade brasileira da época. Sua estrutura dispõe de título e dos seguintes tópicos:

### **Quadro 7 – Estrutura do *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados* (1959)**

Mais uma vez Convocados: Manifesto ao povo e ao governo  
Um pouco de luz sobre a educação no país e suas causas  
Deveres para com as novas gerações  
O Manifesto de 32 e o projeto de Diretrizes e Bases  
A escola pública em acusação  
Violentas reações a essa política educacional em outros países. As duas experiências brasileiras de "liberdade de ensino"  
Em face da Constituição, já não há direito de escolha  
A educação, – monopólio do Estado?  
Pela educação liberal e democrática  
Educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico  
Para a transformação do homem e de seu universo  
A história não avança por ordem...

Fonte: Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>

O *Manifesto* de 1959, por conta do contexto no qual surgiu, priorizava a defesa da escola pública, concebida como dever do Estado. No nono tópico do documento, os educadores contestam a acusação de que os defensores da escola pública estariam querendo impor o monopólio estatal do ensino. A resposta foi enfática: “Porque não nos dispomos a fanfarrear nas festas do ensino livre, nessa orgia de tentativas e erros a que resvalaria a educação do no país, não se segue nem se há de concluir que pregamos o monopólio do Estado. Pela liberdade disciplinada é que somos”. No campo didático-pedagógico, a tensão tendia ao apaziguamento, uma vez que “[...] a orientação renovadora tinha ampliado sua influência a tal ponto que as próprias escolas católicas já não lhe opunham maior resistência” (Saviani, 2007, p. 296).

Em 1959, um novo manifesto pela educação brasileira foi assinado por diversos intelectuais e teóricos brasileiros entre eles: Anísio Spínola Teixeira, Cecília Meirelles, Florestan Fernandes, Geraldo Bastos Silva, Honório Peçanha e vários outros. Todos os signatários eram professores republicanos ou democratas comprometidos com os princípios liberais. E quando se trata de questões como a educação, perceberam que este é um dos domínios onde as paixões políticas se intrometeram, uma questão em que, para eles, todos deveriam competir com a consciência limpa dos antagonismos

peçoais e da do qual o gênio da agitação deve ser expulso porque é um mau companheiro da ciência e um perigoso inimigo da verdade (Manifesto de Educadores Mais Uma Vez Convocados, 1959).

Sua divulgação se direcionava a substituição da LDB que até então, vigorava no país. A nova lei anulava aquilo que a tanto fora lutado, o direito a educação e a responsabilidade do Estado em fornecê-la, embora este último nem sempre se tenha cumprido. O Manifesto enfatizava o retrocesso em que o Brasil adentrava:

Essa nova investida que irrompeu contra a interferência do Estado em matéria de ensino, e com ares de reação contra um suposto monopólio, parece ignorar que a educação pública, – grande conquista da democracia liberal no século XIX, já adquiriu tal prestígio e solidez em todos os países (Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, 1959, p. 214).

Essa Reforma Legislativa teve algumas características ruins, como a abolição da tradicional divisão entre as ciências e as humanidades no ensino médio. Essa reforma levava a educação Brasil a anular toda a luta, construção e vitória das décadas anteriores, uma vez que

A ideia da educação pública, – conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem à base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro (Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, 1959, p. 215).

Desse ponto de vista, os pensadores da época validaram o conceito de educação gratuita e financiada publicamente, consagrando a perspectiva liberal, que já havia sido manifestada, em 1932, no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Esses intelectuais que subscrivam o *Manifesto* acreditavam que a educação pública e de excelência daria oportunidades iguais de crescimento para todos os brasileiros; assim, a educação atuaria como ferramenta transformadora para toda a nação brasileira.

No entanto, entre as reformas propostas visavam tornar o acesso à educação infantil essencial e gratuito nos termos da lei. Este foi um passo significativo na redução das taxas de analfabetismo, uma vez que significou que as crianças foram expostas à leitura e escrita antes de entrar na primeira série. A partir de 1961, houve um maior grau de estruturação em torno da administração escolar, bem como uniformidade de currículo e conteúdos ensinados.

Para estudar os intelectuais, o historiador deve considerar as chamadas redes de sociabilidade. Pois, representam um contexto em que laços se atam, ideias com uma linguagem comum se propagam. Sociabilidade alude aqui a redes de contatos pessoais, estudantis e profissionais

que Geraldo Bastos Silva integrou, a partir de suas afinidades intelectuais. Porém, nem só de concordâncias e pactos se faz a trajetória de um intelectual. Como vimos, havia grandes divergências entre os pioneiros da Educação Nova. Então, pressupõe-se que o amplo grupo responsável pela organização do *Manifesto* de 1959 também apresentasse visões variadas sobre a educação, buscando certas convergências para a elaboração e divulgação de seu texto final.

Mas a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A ideia de educação pública - conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas (Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, 1959).

A circulação do ideário escolanovista no aparato técnico-administrativo das escolas e da administração pública de modo geral vinha ocorrendo gradativamente, sobretudo por meio de órgãos como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1944) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (1955), responsáveis diretos pela propagação de ideias e conceitos liberais, atreladas ao projeto político governamental desenvolvimentista vigente à época.

Nesse contexto, destacamos a atuação de Geraldo Bastos Silva, que esteve ligado durante um determinado período ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros, fundado em 1955 e extinto pelo golpe militar de 1964, cuja principal proposta era repensar a cultura brasileira autônoma, não-alienada, rompendo a tradição colonial de transplante cultural.

Os intelectuais do ISEB exerceram um importante papel na formatação de um projeto político-educacional desenvolvimentista para o Brasil durante o governo de Juscelino Kubitschek, na consolidação do regime democrático e na superação da noção de subdesenvolvimento. O enfoque dado às concepções relativas à realidade social, retomada por estes intelectuais, na elaboração do

discurso em defesa ao nacional-desenvolvimentismo constituiu-se como um dos principais aspectos para o entendimento do processo histórico brasileiro durante os anos Juscelino Kubitschek, edificando-se enquanto redentor da nação brasileira e instrumento propulsor das transformações históricas a serem realizadas em nome da modernização burguesa.

Geraldo Bastos Silva ao estabelecer aproximações entre a educação e o desenvolvimento econômico, declarou que:

O grau de desenvolvimento em que se encontra um país tem sua expressão pedagógica ou escolar em índices numéricos, tais como a taxa de alfabetização da população, a percentagem da população em idade escolar que efetivamente frequenta as escolas, duração da escolaridade média e outros. Nos países desenvolvidos ou em processo de aceleração de seu desenvolvimento, observam-se tendências muito nítidas à eliminação do analfabetismo, à crescente escolarização da população infantil e adolescente, ao aumento progressivo da escolaridade média (Silva, 1957, p. 199).

Toledo (apud Mendonça, 2006) classifica a produção intelectual do ISEB com base em cinco questões que, segundo ele, expressam os fundamentos básicos do ideário desenvolvimentista isebiano. Essas questões permitem identificar afinidades desse ideário com a apropriação que alguns educadores brasileiros fizeram do pragmatismo norte-americano, em sua vertente deweyana.

Os trabalhos isebianos trataram de diversas questões, embora nem todas de uma forma sistemática, rigorosa e original. [...] dentre estas] podem ser destacadas as seguintes: a questão da ideologia, a questão da produção científica, a questão do nacionalismo e do desenvolvimento, a questão nacional e das contradições nacionais, a questão dos intelectuais e da política. (Toledo, 1986 apud Mendonça, 2006, p. 97)

Tratam-se de temáticas que apresentam abordagens específicas, com efetiva interdependência entre seus papéis e suas funções no conjunto do ideário desenvolvimentista. A necessidade da elaboração de uma ideologia que justificasse a política desenvolvimentista em curso era assumida enquanto mecanismo que viabilizaria determinadas transformações e o efetivo desenvolvimento do país.

Nesse sentido, para Bastos Silva, a educação enquanto ferramenta para o desenvolvimento nacional, também carecia de um trabalho sistemático de planejamento e organização, que superasse o problema histórico de desarticulação entre seus diferentes segmentos. Recorrendo a Kandel, 1947 apud Silva, 1957, p. 24), o autor esclarece que “o problema atual da escola” está relacionado ao fato de que: “os diferentes ramos da educação que constituem um sistema nacional de educação

desenvolveram-se mais ou menos independentemente, foram influenciados por diferentes forças sociais e outras, e não resultado de um plano organizado”.

Essa desarmonia do sistema educacional, como produto do processo de transplantação cultural, que se encontra no cerne da formação da sociedade brasileira, constitui-se como um dos principais entraves no campo educacional. Nas palavras de Geraldo Bastos Silva:

Hoje, temos consciência do problema total da educação, e entre os pedagogos se formula a aspiração por uma organização escolar mais sistemática, que articula melhor o conjunto dos diferentes tipos da escola. Na raiz dessa consciência, há uma situação objetiva que realmente exige uma visão total do problema educativo tal como atualmente se apresenta (Silva, 1957, p. 24).

Essa preocupação com a articulação entre os diferentes ramos que compõem o sistema de ensino e a valorização das condições objetivas da sociedade brasileira foram determinantes para Geraldo Bastos Silva na elaboração dos estudos relativos ao ensino secundário e as feições assumidas por este segmento em momentos históricos distintos.

Já na década de 1950, registram-se também alguns importantes esforços, no sentido de melhorar a qualidade do ensino secundário nas escolas públicas brasileiras, como a criação da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CALDEME); a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), voltada para a qualificação de professores; além da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio (CILEME) e das pesquisas apoiadas pelo INEP/MEC. Ressalta-se também a ocorrência de iniciativas educacionais inovadoras, a exemplo, das classes secundárias experimentais, de inspiração francesa.

## **CAPÍTULO III – INTELLECTUAIS E A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO**

Neste capítulo discute-se a relação entre intelectuais e educação, com ênfase no movimento pedagógico renovador predominante no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. Busca-se ainda investigar a atuação dos intelectuais no processo de modernização da educação brasileira, especialmente na formulação de um ideário moderno para a educação e na articulação de políticas públicas educacionais, que resultaram no processo de desenvolvimento nacional e expansão regional da educação secundária, no país. Nessa conjuntura, busca-se caracterizar a relação entre intelectuais da educação e modernidade, dentro do projeto nacional desenvolvimentista brasileiro, bem como algumas iniciativas dessa intelectualidade que encontrava-se vinculada ao movimento renovar, com ênfase na atuação de Geraldo Bastos e outros intelectuais, nas campanhas de melhoria do ensino secundário empreendidas pelo MEC, na execução do projeto das “Classes Secundárias Experimentais” e nos embates teóricos em torno da formulação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (1961).

### **3.1 Intelectuais da educação e modernidade: o projeto nacional-desenvolvimentista**

O período que compreende as décadas de 1950 e 1960, no Brasil, foi caracterizado por discussões políticas em torno do desenvolvimentismo e do pragmatismo, com ênfase em projetos voltados para a consolidação da industrialização do país e seu consequente desenvolvimento econômico.

No Brasil, durante os anos de 1950/1960, a mobilização em torno da modernização do país, para uns, e, para outros, a superação da situação de dependência econômica e a busca de emancipação social orientaram um conjunto de ações no âmbito do debate intelectual e da formulação de projetos de reorientação das políticas de Estado, que visavam a articulação entre industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional. Nesse contexto, a ideologia desenvolvimentista que pontuou o debate sobre a reestruturação econômica, política e social do país ao longo dessas duas décadas constituiu-se em um solo fértil para a retomada e a expansão do ideário da Escola Nova, e particularmente do pragmatismo deweyano entre os educadores brasileiros (Mendonça et al., 2006, p. 98).

Com o fim da segunda guerra mundial, passaram a vigorar fortes aspirações de mudança, em toda a América Latina, sob o ideário do “nacional-desenvolvimentista” ou “desenvolvimentismo”. Para Santos, o “desenvolvimentismo enfatizava a defesa da industrialização como passo estratégico para uma política de autonomia econômica e como requisito indispensável para a soberania nacional” (Santos, 1978, p.40). Nessa concepção, defende-se a nacionalização do processo econômico e a inclusão de massas urbanas nos arranjos políticos.

A partir de 1948, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) passou a representar esse modelo, influenciando a definição dos temas a serem pautados por setores econômicos e educacionais brasileiros. Sob a influência de órgãos internacionais, os debates se intensificaram em torno de temas nacionais voltados para uma política autônoma e o amplo desenvolvimento dos processos de industrialização, especialmente a partir da década de 1950.

Em 1952, a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), caracterizou-se como uma iniciativa marcante voltada para o desenvolvimento de estratégias governamentais, com vistas ao desenvolvimento e modernização dos setores econômico, político, social e cultural do Brasil.

Para viabilizar o desejo de modernização seria necessário a organização de um corpo técnico qualificado responsável pelo planejamento e organização das ações estatais e pela difusão da ideologia dominante. Então, “[...] o desenvolvimento capitalista brasileiro pressupõe uma produção ideológica articulada à uma produção econômica; mas, na medida em que a produção econômica atinge novas formas de desenvolvimento, têm-se novos tipos de organização ideológica implantadas (Ortiz, 1994 apud Oliveira, 2006).

Naquela conjuntura, coube a participação de intelectuais brasileiros no papel de articulação dessas ideias e projetos desenvolvimentistas. No campo educacional, foram criados dois importantes órgãos vinculados ao Ministério da Educação e Cultura. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955, com a finalidade de promover o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, especialmente com a finalidade de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, visando à elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional; além de contar com o INEP, cuja criação ocorreu em 1937. Grupos de intelectuais vinculados a esses órgãos se destacaram, no meio institucional, ao assumir parte significativa da condução ideológica do projeto de desenvolvimento nacional pretendido.

Ao analisar as políticas do MEC (na época Ministério da Educação e Cultura), percebemos as aproximações que se deram entre dois órgãos do mesmo ministério, que se destacaram no

cenário nacional daquele momento: o INEP (na época denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), que se ocupava para a formulação das políticas para o ensino e a pesquisa educacional, e o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), que assumiu papel de referência na formulação do ideário desenvolvimentista que predominou no país, naquele contexto. O INEP e o ISEB foram referências institucionais importantes para a disseminação do pragmatismo e do desenvolvimentismo, respectivamente (Mendonça et al., 2006, p. 96).

O ISEB foi criado pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. Sua origem está ligada ao grupo de intelectuais, dentre os quais antigos assessores do governo Vargas, que decidiram se reunir com a finalidade de estudar a realidade brasileira. Inicialmente, sob a liderança de Hélio Jaguaribe, tinha por objetivo o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais. Objetivava-se, também, que os dados e as categorias aí formuladas servissem para análise e compreensão crítica do Brasil e pudessem contribuir para a promoção do desenvolvimento nacional.

O ISEB desempenhou papel fundamental no cenário político e intelectual brasileiro no período de 1955 até 1964 (momento em que foi fechado pelo governo ditatorial implantado em 31 de março). Através de cursos, debates e publicações, o conjunto de intelectuais 'isebianos' elaborou diagnósticos, análises e interpretações da realidade política, econômica, social e cultural brasileira que serviram para o embasamento de políticas públicas. Ao mesmo tempo esses textos construíram um capítulo fundamental da história das ideias no Brasil.

Os intelectuais do ISEB se autoconceberam como *intelligentzia* na acepção oferecida por Mannheim. Para este, a possibilidade de a *intelligentzia* se constituir como ator político acima das classes sociais estaria diretamente ligada à condição que a vida moderna oferecia de que se formasse esse estrato social independente. Isso porque ela permitiria o alargamento da área de recrutamento desse grupo social. Um traço marcante na concepção de Mannheim é a heterogeneidade social da *intelligentzia*. O vínculo que lhe daria uma identidade seria tão-somente sociológico (Abranches, 2006, pp. 71-72).

Os principais intelectuais ligados ao ISEB eram os filósofos R. Corbusier, Michel Debrun e Álvaro Vieira Pinto; o sociólogo Guerreira Ramos; os economistas Ignácio Rangel, Rômulo de Almeida e Ewaldo Correia Lima; o historiador Nelson Werneck Sodré e os cientistas políticos Cândido Mendes de Almeida, além do próprio Hélio Jaguaribe.

Os debates em torno da contribuição da educação para o desenvolvimento nacional tornaram-se ainda mais acirrados nas décadas de 1950 e 1960, influenciando significativamente no processo

de elaboração das políticas públicas educacionais. A produção intelectual desse período também foi marcada pela relação entre educação e desenvolvimento econômico, com uma ampla repercussão na imprensa periódica especializada e na imprensa de uma forma em geral, que assumiram um papel estratégico na divulgação do pensamento pedagógico nacional e internacional e na formação de uma mentalidade pública educacional.

Havia uma grande mobilização, que envolvia a sociedade civil e o Estado, em torno do debate político e acadêmico sobre a modernização e o desenvolvimento do país. Em parte, esse entusiasmo estava relacionado as propostas do governo Juscelino Kubitschek, um 'Plano de Metas', cujo *slogan* era "Cinquenta anos em cinco". Sem dúvida, o Brasil vivia um momento de crescimento econômico, com o crescimento das populações urbanas e a crescente demanda por escola e qualificação profissional. Esse cenário desafiador, motivou um amplo engajamento de grande parte da intelectualidade brasileira, que alimentava o desejo de contribuir para as mudanças econômicas e educacionais necessárias por meio de uma ação sistematizada, baseada na racionalidade e no pensamento científico.

Para Febvre (1989), as ideias não se separam radicalmente das formas de vida social que permitiram sua produção. Tal pressuposto, revela a necessidade de considerarmos todo o contexto social e histórico, marcado por profundas transformações, bem como a forma que as noções de desenvolvimento, industrialização e escolarização foram forjadas e difundidas.

Esse capítulo da história brasileira também contou com a ascendência de diversos órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (1945) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (1948), na elaboração das propostas educacionais brasileiras voltadas para a modernização de concepções e práticas.

Período marcado pela vigência de teorias da modernização e teoria do capital humano, no qual prevalecia a crença no planejamento da condução racional das políticas públicas para a modernização do Brasil, no envolvimento de intelectuais nas discussões e desenvolvimento das políticas educacionais e em sua vinculação aos organismos internacionais.

Os diferentes programas de reconstrução nacional defendidos por intelectuais, principalmente no campo educacional, tentaram moldar o campo cultural e abrir caminho para a atividade política ao longo das décadas. Foram inúmeras reformas na educação, além da criação de instituições contemporâneas de ensino e pesquisa. Em vários momentos da trajetória nacional, identificamos diversas práticas e discursos em torno da temática da educação pública, sobretudo, no que se refere a preparação de crianças, adultos e jovens para o trabalho, suprimindo demandas sociais emergentes.

Ao longo desse processo histórico, a educação condensa expectativas de estrutura e controle social e político, e o sistema escolar passa a ser visto como uma fonte vital de poder. Nas décadas de 1930 e 1940, a governança do sistema educacional foi objeto de acalorados debates, como mostram as iniciativas propostas à época. Assim, notabilizou-se o engajamento de intelectuais brasileiros por meio de iniciativas de modernização do ensino, que deveria atender as demandas sociais decorrentes do processo de industrialização vigente naquele período.

O período que compreende os anos de 1950 e 1970 foi marcado por acaloradas discussões sobre a educação brasileira. Inúmeros pensadores e grupos sociais difundiram sugestões e opiniões sobre a criação de um sistema nacional de educação mais democrático e popular, que amenizasse as desigualdades socioculturais e contribuísse para a formação de pessoas conscientes de seus direitos e prontas para enfrentar as adversidades econômicas e sociais. Os efeitos da repressão foram sentidos imediatamente pelos programas educacionais humanistas que prosperavam na sociedade brasileira.

Entre os pensadores mais atuantes desse período destaca-se Gerado Bastos Silva, um importante educador e intelectual alagoano, que viveu no Rio de Janeiro, que marcou sua época e até hoje é tomado como referência para estudos na área educacional, dedicando-se especialmente ao chamado ensino secundário, nível de ensino que esteve no centro das discussões sobre o papel da educação, enquanto ferramenta de desenvolvimento nacional.

Merece atenção o trabalho intelectual de Geraldo Bastos Silva e dos diferentes grupos de intelectuais que atuavam no cenário educacional brasileiro por meio dos órgãos vinculados ao MEC, especialmente o INEP, que, naquela altura era dirigido por Anísio Teixeira. Por meio da criação dos centros de pesquisa, em 1955, Anísio Teixeira passa a liderar órgãos estratégicos de pesquisa, formação e disseminação de importantes concepções educativas baseadas na defesa de uma “escola pública, universal e gratuita”, posicionamento que rendeu uma série de ataques, acirrando ainda mais o conflito estabelecido entre representantes de escolas particulares e representantes de escolas públicas, sob a liderança sua liderança (Saviani, 2007, p. 286).

Naquele cenário, Saviani (2007, pp. 289-292) identifica três correntes básicas de pensamento as quais se vinculam os intelectuais que defendiam a escola pública, a saber: uma corrente denominada “liberal-idealista”; uma corrente “liberal-pragmatista”; e uma terceira corrente denominada como “tendência socialista”. De acordo com a descrição apresentada pelo autor, nos interessa explorar a segunda corrente apresentada, uma vez que o grupo que integra o movimento “liberal-pragmatista” compreende os educadores do movimento renovador, pioneiros da Educação Nova, que inclui Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho. Foi também

essa corrente que mobilizou os movimentos em defesa da escola pública, que culminaram na divulgação do *Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados*, publicado em 1959, que teve a anuência e assinatura de Geraldo Bastos Silva entre outros educadores.

Durante o período republicano, os dois *Manifestos* publicados em 1932 e 1959 sintetizaram a visão e proposições dos educadores liberais, que representavam o movimento educacional renovador, integrando um amplo conjunto de iniciativas, como a publicação de livros e artigos; promoção, organização e participação em diversos eventos formativos, como seminários, reuniões e debates; elaboração de relatórios, programas e outros documentos oficiais.

No campo educacional, destaca-se a expansão do ensino secundário com sua penetração entre as diferentes camadas sociais, impulsionando a ampliação da quantidade de escolas públicas e particulares e o aumento do número das matrículas. Ainda nesse período, entre os instrumentos da política educacional que foram otimizados, ressalta-se a importância das ‘campanhas’ voltadas para a melhoria do ensino secundário no Brasil.

### **3.2 As campanhas de melhoria do ensino secundário: CALDEME, CILEME e CADES**

As grandes transformações do ensino secundário brasileiro tiveram início a partir da década de 1950 por meio de experiências pontuais. Dallabrida (2018) chama atenção para tais modificações e experiências renovadoras. No texto *Circuitos e usos de modelos pedagógicos renovadores no ensino secundário brasileiro na década de 1950* (2018), o referido autor fala sobre as mudanças ocorridas no Brasil a partir de 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial e a criação da Unesco, organismo educacional de abrangência mundial, e o início da redemocratização da sociedade brasileira, motivando a implementação de projetos e experiências escolares inéditas. No campo do ensino secundário, de forma gradual, começaram a ser feitos ensaios renovadores, especialmente a partir de modelos pedagógicos norte-americanos e franceses.

A partir de um convênio entre a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a Prefeitura de Nova Friburgo, em 11 de março de 1951 foi inaugurado o Colégio Nova Friburgo, que adotou o “Método de Unidades Didáticas”, um projeto escolar fundamentado especialmente na noção de unidade do Plano Morrison - formulado pelo educador norte-americano Henri Morrison. A articulação dessa proposta pedagógica foi feita pela professora Irene Mello Carvalho, que visitara instituições de ensino secundário nos EUA e em países europeus e ressignificou para o

Colégio Nova Friburgo o Plano Morrison, cujo texto foi publicado em forma de livro. (Dallabrida, 2018, p. 103)

Nessa conjuntura, influenciada por forças internacionais e pela abertura democrática brasileira, o ensino secundário vai integrando cada vez mais as pautas do governo brasileiro, mais especificamente do MEC e dos setores a ele vinculados, como o INEP e a Diretoria do Ensino Secundário (DES). Foram várias iniciativas desenvolvidas com a finalidade de promover melhorias no sistema de ensino secundário, dentre as quais se destacam as chamadas ‘campanhas’, termo de origem militar, que constituíam verdadeiras forças-tarefa em torno de temas considerados urgentes, criadas para alavancar ações de melhoramento desse nível de ensino, conforme quadro abaixo:

#### **Quadro 8 – Quadro descritivo das Campanhas da Diretoria do Ensino Secundário DES/INEP/MEC, na década de 1950**

<b>Nome da Campanha</b>	<b>Sigla</b>	<b>Dispositivo legal, Data de criação</b>	<b>Finalidade</b>
Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino	CALDEME	Exposição de Motivos n.º 795, do Ministro Simões Filho, em 14 de julho de 1952.	Promover a elaboração de guias de ensino das diferentes disciplinas escolares para professores e a análise crítica dos programas de ensino e livros didáticos em uso nas escolas brasileiras.
Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar	CILEME	Portaria Ministerial n.º 160, de 26 de março de 1953.	Introduzir os métodos de pesquisa de levantamento e diagnóstico e a perspectiva do planejamento educacional, usando como base os dados sobre os sistemas de ensino de cada estado brasileiro.
Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário	CADES	Decreto n.º 34.638, de 17 de novembro de 1953.	Promover cursos para os professores leigos do ensino secundário, ministrados por docentes de grandes centros e realizados durante o período de férias, com o intuito de prepará-los para o exame de suficiência, que conferia o grau de licenciado.

*Fonte:* Organizado pela autora, a partir dos dispositivos legais citados acima.

Após a publicação das Leis Orgânicas de Capanema e da Constituição de 1946 que previa a elaboração da LDB, o que se viu no ensino secundário foi uma adaptação frequente à nova realidade instalada no país. Diante de novas demandas, como a abertura de mais vagas, o aumento do número de escolas e de políticas de organização e oficialização das escolas públicas, o Decreto-lei n.º 4.244/1942, não conseguia mais responder todas as necessidades da escola secundária brasileira. Eram frequentes as reivindicações de educadores, e situações novas, que não estavam contempladas na legislação vigente, o que levava a sucessiva publicação de novos dispositivos legais, atualizando e ampliando as regras.

Esse período assistiu ainda à publicação de outros decretos, no âmbito da administração escolar, como por exemplo o Decreto-Lei n.º 8.777/1946, sobre o registro de professores no

Ministério da Educação de 22/01/1946; o Decreto-Lei n.º 9.303/1946, que determinava a extinção dos exames de licença ginasial e colegial, o certificado de a supressão dos exames de licença ginasial e colegial, o certificado de conclusão destes cursos seria dado ao aluno a partir da aprovação nas disciplinas do curso; o Decreto-Lei n.º 9.498/1946, estabelecendo a divisão do ano escolar em dois períodos, com férias escolares no mês de julho; o Decreto n.º 29.396/1951, que garantia a isenção de taxas e mensalidades para o ensino secundário; a Lei n.º 1.821/1953, estabelecendo a equivalência entre cursos de grau, possibilitando a matrícula de alunos do ginasial, dos ensinos comercial, industrial ou agrícola, normal e de formação de oficiais no ciclo colegial do secundário.

O serviço de inspeção federal do ensino secundário foi suspenso pela Portaria Ministerial n.º 457, de 27/02/1951, e reativado em 1953 através da Portaria n.º 212, sendo determinado que em cada Estado teria um Inspetor de Ensino nomeado pelo Diretor do Ensino Secundário. Ainda em 1953, a Portaria n.º 72255 instituía a divisão do território nacional em oito regiões a fim de se criarem Delegacias de ensino. Em complementação, as Portarias n.º 134 e n.º 318, ambas de 1954, reordenam a inspeção do ensino, criando as Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário, com sede nas capitais de cada Estado, e articuladas às Delegacias de ensino. A partir de 1957, através da Portaria n.º 373, a inspeção do ensino secundário passou a ser também de ordem pedagógica e não mais apenas de ordem administrativa, acumulando atribuições nas duas esferas.

A Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) foi implementada pelo INEP por meio da Exposição de Motivos nº 795, do Ministro Simões Filho, em 14 de julho de 1952. Teve como objetivo principal a elaboração de guias de ensino das diferentes disciplinas escolares para professores e a análise crítica dos programas de ensino e livros didáticos em uso nas escolas brasileiras.

As principais atividades da CALDEME consistiam em produção de guias de ensino e análise dos programas e livros didáticos utilizados nas escolas. Com esta finalidade foram celebrados acordos, com diferentes professores, visando a elaboração de manuais relativos a diferentes campos disciplinares, a serem utilizados por escolas de todo o país. Em um documento da CALDEME, datado de 25 de março de 1957, constam as seguintes informações sobre o acordo para a elaboração de manuais de Zoologia, História Geral, Francês, Português e Literatura, Biologia Geral, História do Brasil, Química, Botânica e Latim:

**Quadro 9 - Relação de manuais relativos as matérias de Zoologia, História Geral, Francês, Português e Literatura, Biologia Geral, História do Brasil, Química, Botânica e Latim, a serem elaborados no âmbito da CALDEME, 1957**

Disciplina escolar	Professor responsável (instituição/formação)	Data de assinatura do Acordo	Data para entrega do manual	Remuneração detalhada	N.º de páginas do manual
Zoologia	Prof. Paulo Sawaya (Catedrático de Universidade de São Paulo)	23 de junho de 1953	31 de março de 1957	Cr\$150.000,00 Quantia a ser paga pelo Adiantamento: Cr\$100.000,00 (já tendo o prof. Sawaya recebido desta quantia: Cr\$50.000,00). Quantia a ser paga pela Caldeme: Cr\$50.000,00. Desenhistas e fotógrafos: Cr\$10.000,00 Revisores da obra: 9.000,00 Despesas diversas: 10.000,00	350 páginas aproximadamente
História Geral	Prof. Carlos Delgado de Carvalho (Catedrático de Faculdade Nacional de Filosofia)	30 de novembro de 1953	30 de novembro de 1954 13/07/54 (foi entregue a parte correspondente à História Antiga, já foi editada) 31/12/57 (História Contemporânea) 31/12/58 (História Moderna e Medieval)	Cr\$150.000,00 Pela entrega dos originais correspondentes a História Antiga, o prof. Delgado de Carvalho recebeu Cr\$ 50.000,00 Em 27/12/1955 a remuneração ao prof. Delgado de Carvalho foi alterada para Cr\$ 300.000,00, a ser paga pelo Adiantamento e assim justificada: História Contemporânea: Cr\$100.000,00 História Medieval: Cr\$ 100.000,00 História Moderna: Cr\$ 100.000,00 HISTÓRIA GERAL - (cont.) Remuneração: Auxiliares da Obra: - Revisores: Cr\$ 18.000,00 Despesas diversas: Cr\$ 10.000,00	1.200 páginas aproximadamente. (em 4 volumes)
Francês	Prof. Raymond Van der Haegen (Diretor do Instituto Francês da Universidade da Bahia)	08 de dezembro de 1953	30/09/1956 (Já entregou uma parte do trabalho, estando o assunto, agora, dependendo de uma solução a ser dada pela direção da Caldeme)	Cr\$ 200.000,00 (Quantia a ser paga pela CALDEME ao prof. Van der Haegen) Revisores da obra: Cr\$18.000,00 Despesas diversas: Cr\$ 10.000,00	600 páginas aproximadamente
Português e Literatura	Prof. Mário Pereira de Souza Lima (Catedrático da Universidade de São Paulo)	14 de dezembro de 1953	31 de março de 1957	Cr\$150.000,00: Quantia a ser paga pelo Adiantamento: Cr\$100.000,00 (já tendo o prof. Souza Lima recebido desta quantia Cr\$403000,00). Quantia a ser paga pela Caldeme: Cr\$50.000,00. Revisores da obra: Cr\$18.000,00 Despesas diversas: Cr\$ 10.000,00	350 páginas aproximadamente
Biologia Geral	Prof. Oswaldo Frota Pessoa (Assistente da cadeira na Faculdade Nacional de Filosofia)	23 de junho de 1953	31 de março de 1957	Cr\$100.000,00 (Quantia a ser paga pelo Adiantamento ao prof. Frota Pessoa) Desenhistas e fotógrafos: Cr\$10.000,00 Revisores da obra: Cr\$ 9.000,00 Despesas diversas: Cr\$ 10s000,00	
História do Brasil	Prof. Américo Jacobina Lacombe (Catedrático da Universidade Católica)	16 de dezembro de 1953	31 de março de 1957 (Já terminou uma parte do trabalho, estando o assunto de pendendo de decisão da direção da CALDEME)	31 de março de 1957 (Já terminou uma parte do trabalho, estando o assunto de pendendo de decisão da direção da CALDEME).	600 páginas aproximadamente
Química	Prof. Werner Gustav Krauledat (Catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia)	23 de dezembro de 1953	31 de março de 1957	Cr\$200.000,00 (Quantia a ser paga pelo Adiantamento ao prof. Krauledat Cr\$150.000,00). Quantia a ser paga pela Caldeme: Cr\$50.000,00 Desenhistas e fotógrafos: Cr\$10.000,00 Revisores da obra: Cr\$18.000,00 Despesas diversas: Cr\$ 20.000,00	600 páginas aproximadamente

Botânica	Prof. Alarich R. Schultz, de Porto Alegre.	02 de janeiro de 1956	2 de fevereiro de 1957 (Em 20/01/1957 o prof. Schultz terminou o trabalho. Em fase de revisão do referido manual	Cr\$ 200.000,00 (Quantia paga pela Caldeme ao prof. Schultz. Desenhistas e fotógrafos: Cr\$21.000,00 (Quantia paga pela Caldeme ao desenhista Cr\$6.000,00) Auxiliar da obra: Cr\$48. 000, 00 (Quantia paga pela Caldeme ao auxiliar da obra) Revisores da obra: Cr\$9.000,00 Despesas diversas: 10.000,00	
Latim	Prof. Vandiak Londres da Nóbre (Colégio Pedro II)	13 de dezembro de 1956	1º de março de 1958	Ao prof. Vandick: Cr\$350.000,00 Auxiliar: Cr\$70.000,00 Revisores - Despesas diversas -	

*Fonte: Caldeme/INEP/MEC, 1957.*

Nota-se que os autores convidados/contratados para elaborar os manuais de ensino eram professores e pesquisadores vinculados a universidades, principalmente da USP e da Faculdade Nacional de Filosofia. Enquanto alguns deles também possuíam experiência no ensino secundário, pertencentes ao quadro docente do Colégio Pedro II.

Além dos guias de ensino, a CALDEME também estava encarregada de traduzir livros de relevância para a educação, publicar livros inéditos de autores brasileiros, realizar estudos sobre materiais didáticos destinados ao ensino de Ciências, adquirir coleções de livros nacionais e estrangeiros considerados valiosos para as discussões sobre educação e avaliar os livros didáticos e programas das disciplinas do ensino secundário.

No projeto da CALDEME os manuais deveriam ser inovadores, pois não precisavam seguir nenhum programa oficial previamente estabelecido. Em carta ao professor Mário de Souza Lima, Gustavo Lessa esclarecia que os autores teriam “plena liberdade para expor a matéria como melhor entendessem”. Desse modo, os autores poderiam “abrir novos caminhos para o melhor tratamento dos respectivos assuntos” (Lessa, 1952).

Além de garantir a supervisão sobre a elaboração e a escolha dos livros e manuais escolares, era importante promover a introdução de métodos de pesquisa de levantamento e diagnóstico, a partir da perspectiva do planejamento educacional e da utilização de dados sobre os sistemas de ensino de cada estado brasileiro, com esse propósito foi criada a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, a CILEME.

A coordenação da CILEME ficou sob a responsabilidade de Jayme de Abreu, que elaborou os “Documentos iniciais” da Campanha, junto com o professor Tobias Neto, em fevereiro de 1953, com o objetivo de justificar sua instalação:

É fato objetivamente comprovável que dos três grandes graus de ensino, nenhum terá entre nós vivido mais à revelia seja do zelo vigilante do poder público, seja de uma segura consciência profissional do que o ensino médio. Colocado em meio a pirâmide, cuja base é o ensino elementar e cujo vértice é o ensino Superior, situado assim entre a educação fundamental que já se reclama generalizada e a educação de elites, necessariamente seletiva, as quais, por seus respectivos aspectos de formadora de massas e preparadora de elites dirigentes, merecem prioridades do poder público e preferencial cooperação de organizações internacionais, ficou assim o nosso ensino post-primário praticamente entregue à sua própria sorte (Abreu & Tobias Neto, 1953, pp. 01-02).

A respeito do crescimento da demanda e da oferta do ensino médio no Brasil após o término da Segunda Guerra Mundial, os autores criticam a inoperância do poder público, ao tempo em que reconhecem que a expansão ocorreu de forma extremamente desorganizada:

Cresceu, pois, por autopropulsão, expandiu-se quantitativamente ao impacto de vigoroso, desordenado e descontrolado ímpeto, cuja mola mestra estava, essencialmente, em suas admitidas virtualidades de alavanca para mudança individual de "status", e de instituição conferidora de "prestígio" à comunidade. Dessa expansão quantitativa, cujos índices estatísticos são de inequívoca significação, deve reconhecer-se que esteve praticamente ausente o poder público, seja pela alegada impossibilidade de prover — lhe diretamente os encargos materiais, seja pela adoção de normas inoperantes para preservação dos seus padrões de qualidade ou, sequer, de autenticidade (Abreu & Tobias Neto, 1953, p. 02).

A proposta inicial da CILEME era ousada e pioneira, pois se propunha a “avaliar o seu rendimento e as condições da sua recente expansão”, de acordo com a Exposição de Motivos à Presidência da República, de 21 de julho de 1952:

Tais inquéritos educacionais exigem a elaboração de testes apropriados para medir a eficácia do ensino primário e do ensino secundário, o que envolve trabalho considerável a ser feito por laboratórios psicológicos e pedagógicos e a impressão de centenas de milhares de exemplares dos testes organizados (INEP, Exposição de Motivos à Presidência da República, de 21 de julho de 1952, 1956).

Com efeito, a proposta era tão avançada para época que a CILEME, após ter sido aprovada, se voltou para uma série de projetos de pesquisa relativamente independentes entre si. Para tornar viável o seu trabalho, em vez de começar pelo ensino elementar, partiu pelo ensino médio, de menores dimensões e abrangência, focalizando a escola e o seu contexto. Em meio as propostas inovadoras que foram apresentadas, Anísio Teixeira demonstrou mais uma vez a sua flexibilidade e pragmatismo, características baseadas nos valores e princípios que norteavam a atuação do INEP, que naquele momento estava sob a sua gestão.

Ainda em 1952, o órgão lançou a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), visando prestar assistência técnica aos educadores, além de promover cursos de aperfeiçoamento e disponibilizar guias referentes aos livros didáticos para orientação de "cada professor no ensino primário e médio" (INEP, 1956). A CALDEME era responsável por reunir uma vasta coleção de livros sobre as matérias de ensino e sobre princípios e métodos educacionais, acrescida de diversos manuais, como se chamavam à época, elaborados sob encomenda.

A experiência de Jayme de Abreu a frente da CILEME resultou na publicação de diversos trabalhos. Em 1955, na qualidade de coordenador da referida campanha, Abreu participou do Seminário Interamericano de Educação Secundária, promovido pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e pelo Governo do Chile, de 03 a 22 de janeiro de 1955, no Chile. Em razão de sua participação foi elaborado o texto *A Educação Secundária no Brasil. Ensaio de identificação de suas características principais*<sup>2</sup>, que foi publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1955), e também deu origem a obra *A Educação Secundária no Brasil* (1955), que reuniu suas principais impressões e reflexões sobre aquele encontro internacional, que discutiu a Educação Secundária nos países americanos.

A apresentação do texto preparado para o Seminário no Chile e publicado na *RBEP* ficou por Anísio Teixeira, que afirmou: “Trata-se de exposição crítica e corajosa elaborada por educador brasileiro de longa experiência com esse ramo de ensino e que agora integra o corpo de estudiosos da educação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos no seu serviço de levantamentos e inquéritos do ensino médio e elementar”, referindo a sua atuação na CILEME (Abreu, 2005, p. 39). Além da apresentação inicial, o texto produzido a partir dos temas: “Natureza e fins da educação secundária”; “Organização e Administração”; “Currículos e Programas”; “Métodos e Técnicas” e “O Professorado”, foi organizado em 107 tópicos, que pontuam a análise da “Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942”, a “Natureza da escola secundária”, a “Generalização da educação secundária”, a “Duração da vida escolar do aluno secundário”, “O aluno da escola secundária”, “Programa de Estudo” e “A organização didática e administrativa das Faculdades de Filosofia”, buscando traçar um amplo diagnóstico da situação do ensino médio brasileiro, evidenciando seu então recente processo de expansão.

Em sua análise, Abreu (2005, p. 46) recorre a estudos sobre a realidade educacional brasileira, como: *A crise brasileira*, de autoria de Hélio Jaguaribe, *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo; além de outras referências como *The american teacher evolution of a profession in a democracy*, de Williard S. Elsbree, *Les Trois ages du Brésil: essai de politique*, de Charles Morazé; e do Relatório Geral da Comissão Elaboradora do Anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (publicada em 1961).

---

<sup>2</sup> Nota da publicação: Trabalho apresentado ao Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado em Santiago do Chile em janeiro de 1955. O seminário foi organizado pela Divisão de Educação do Departamento de Assuntos Culturais da União Panamericana. Publicado originalmente na *RBEP* v. 23, n. 58, p. 26-104, abr./jun. 1955.

Ao tentar caracterizar a natureza e os fins da educação secundária no período abordado por Abreu, é importante destacar que na Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, o ensino secundário era uma das modalidades de ensino do segundo grau (assim como o ensino normal, o ensino industrial, o ensino agrícola e o ensino comercial): “Estará o curso ginásial vinculado aos cursos de segundo ciclo dos ramos especiais do ensino de segundo grau [...]”.

Para Abreu (2005, p. 42), “o termo escola secundária, no Brasil, em seu sentido técnico, corresponde a segunda grande divisão da escala educacional, de cujo tronco (ensino médio) é o ramo julgado mais importante”. O primeiro tronco seria o primário; o segundo o ensino médio e o terceiro tronco o ensino superior.

Em relação ao funcionamento da escola secundária, Abreu (2005) critica o pouco tempo de permanência dos estudantes na escola, o baixo número de dias letivos e a quantidade de alunos por sala, que chegaria a 40 alunos. Ainda segundo o autor, as práticas vigentes na escola secundária revelam uma instituição conservadora, focada apenas na transmissão da herança cultural, deixando de lado a construção dos ideais da cultura. Uma escola secundária feita para a classe dominante, que ao passar a atender uma quantidade cada vez maior de jovens das camadas populares necessitava superar noções e princípios vinculados a sua origem elitista.

Imbuída do espírito de instituição propedêutica de academia, não tem a escola secundária nacional considerado devidamente as consequências dessa progressiva incorporação de camadas heterogêneas da população à sua clientela. Mantém-se presa a fórmulas e estilos acadêmicos, dominada por um humanismo beletrista de inspiração clássica que, sobre não corresponder a uma concepção atualizada de humanismo, está longe de atender às multiformes exigências de uma considerável massa de interesses e necessidades do seu discipulado (Abreu, 2005, p. 41).

O próprio Anísio Teixeira enfatiza o privilégio de uma minoria de brasileiros, que tinha acesso à escola. Em 1950, "numa população de 8.950.000, conseguimos alfabetizar 3.400.000, isto é, 38%, conservando analfabetos para engrossar a grande fileira dos que nos vão ajudar a ser "privilegiados" 5.500.000 brasileiros" (Teixeira, 1977, p. 23). Teixeira vai mais além ao analisar o caráter seletivo do ensino médio e superior, no Brasil:

Já vimos como o ensino primário nos confirma, pela sua perda crescente de prestígio social, a falta de interesse pela educação comum e a preferência pelo ensino seletivo. Mas o ensino médio e o superior, por sua própria natureza seletivos, é que nos revelam o grau de exacerbação a que chega a nossa busca de "prestígio" e não de eficiência pela educação. A

expansão desses dois níveis de ensino é, de algum tempo para cá, absolutamente incoercível. Existem 2.363 escolas de nível médio, sendo que 1.887 mantêm o curso secundário, 628, o comercial, 873, o normal, 86, os cursos industriais e 17, o curso agrícola. A matrícula geral é de 780.639, sendo 579.781 no secundário, 114.000 no comercial, 67.000 no normal, 19.000 no industrial e 1.200 no agrícola. Na primeira série encontram-se 180.000 no secundário, 24.000 no comercial, 24.000 no normal e 6.200 no industrial, ao todo 234.000, número equivalente aos dos que terminam o curso primário. Todas as cifras são reveladoras da preferência manifesta pelo tipo de educação verbal, decorativa, destinada a permitir a vida que não seja a comum do brasileiro e sobretudo em que não haja esforço manual. Os cursos industriais lá estão com menos de 3% da matrícula geral, o agrícola com 1,1% e o comercial com pouco mais de 14%. O que todos procuram é o curso secundário acadêmico, preparatório para o ensino superior (Teixeira, 1977, p. 23).

Para atender essa crescente demanda popular pelo ensino secundário era necessário estruturar a rede de ensino, que naquela conjuntura contava com o seguinte ordenamento, segundo a “Sinopse Estatística do Ensino Médio – 1954<sup>23</sup>”, divulgada pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura, cujos dados foram publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1955:

Em 1954, o Brasil tinha 1.768 escolas secundárias equiparadas ou reconhecidas, contra 1.656 em 1953, funcionaram no país, das quais 616 no D. Federal e capitais estaduais e 1.152 no interior. Das escolas referidas, quase 80% são particulares e 62% localizam-se em apenas 4 unidades federadas: São Paulo (26%), Minas Gerais (17%), D. Federal (10%) e Rio Grande do Sul (9%). Além dessas, há os estabelecimentos federais, como o Colégio Pedro II Externato e Internato e os de ensino emendativo. de 1.942 (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XXIII, jan.-mar., 1955, n° 57, p. 129).

É nesse cenário que foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), em 1953, sendo responsável por desenvolver inúmeras ações e projetos, nas décadas de 1950 e 1960, a exemplo de cursos e treinamento para professores, jornadas com diretores, simpósios de orientação e encontro com inspetores. As diferentes iniciativas empreendidas pela Campanha serviram para a padronização didática e administrativa das escolas de ensino secundário brasileiras, atendendo, em parte, a grande demanda existente.

---

<sup>23</sup> As edições publicadas no período de 1955 até 1960 estão disponíveis em [Biblioteca Digital Seade | Fundação Seade](#).

O decreto que instituiu a CADES, vinculada a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, estabelece em seu 2º artigo que caberá à Campanha promover à elevação do nível e à difusão do ensino secundário no país, tendo como finalidade ajustar a educação secundária aos interesses e possibilidades dos estudantes, além de possibilitar a um maior número de jovens o acesso à escola secundária. Para alcançar os objetivos propostos, foi organizado um amplo leque de ações a serem desenvolvidas pela CADES, contemplando ações que assistiam estudantes, professores, técnicos e gestores, nos âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro. Caberia então a CADES, conforme o Decreto n.º 34.638 de 1953:

- a) promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário;
- b) conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento promovidos por outras entidades, no país ou no estrangeiro;
- c) colaborar com os estabelecimentos de ensino secundário, em fase de implantação ou reorganização, proporcionando-lhes a assistência de técnicos remunerados pela Campanha;
- d) promover estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino das várias disciplinas, a fim de melhor ajustar o ensino aos interesses dos alunos e às condições e exigências do meio;
- e) elaborar e promover e elaboração de material didático, especialmente audiovisual, para as escolas secundárias;
- f) estudar e adotar providências destinadas à melhoria e ao barateamento do livro didático;
- g) organizar missões culturais, técnicas e pedagógicas, para dar assistência a estabelecimentos distantes dos grandes centros;
- h) elaborar e aplicar provas objetivas para avaliação do rendimento escolar;
- i) incentivar a criação e o desenvolvimento de serviços de orientação educacional nas escolas de ensino secundário;
- j) organizar e administrar plano de concessão de bolsas de estudo a alunos bem dotados e de poucos recursos;
- k) cooperar com os estabelecimentos de ensino secundário no estudo de projetos de prédios, instalações, oficinas escolares e laboratórios adaptados às diversas regiões do país, bem como de novos tipos de mobiliário escolar;

- l) realizar, diretamente e em cooperação com os órgãos técnicos federais, estaduais e municipais, levantamentos das necessidades e possibilidades das diversas regiões do país quanto à localização da escola secundária;
- m) divulgar atos, experiências e iniciativas julgadas de interesse ao ensino secundário, bem como promover o intercâmbio entre escolas e educadores nacionais e estrangeiros;
- n) promover o esclarecimento da opinião pública, quanto às vantagens asseguradas pela boa educação secundária.

Rosa et al. (2020) chamam atenção para o papel dos intelectuais que estiveram a frente da Diretoria do Ensino Secundário (DES), vinculada ao MEC, e que tiveram participação na Campanha de Difusão e Desenvolvimento do Ensino Secundário (CADES) entre os anos de 1953 e 1969: Armando Hildebrand<sup>24</sup>, Gildásio Amado<sup>25</sup> e Lauro de Oliveira Lima<sup>26</sup>. A partir da utilização de fontes jornalísticas, as autoras afirmam que:

Os três diretores não foram apenas executores de um ordenamento preconcebido para o ensino secundário, mas se empenharam em pensá-lo e reconfigurá-lo numa fisionomia renovada para a segunda metade do século XX que rompia com os modelos instalados nos anos 1940 pela Reforma Capanema. Enfrentaram discordâncias administrativas e políticas em nome dos projetos de ensino secundário que assinaram e em razão disto obtiveram maior ou menor êxito (num caso específico, perseguição político-institucional propriamente dita) como criadores e interventores político-culturais (Rosa et al., 2020, p. 85).

Foi na gestão do professor Gildásio Amado na DES que a CADES consolidou ainda mais suas ações, promovendo encontros formativos para professores, gestores e demais profissionais que

---

<sup>24</sup> Formado pela Escola Normal de Pirassununga/SP, bacharel pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro; fez cursos de administração escolar no Instituto de Educação, da Universidade de São Paulo; administração, seleção e orientação profissional pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) e de metodologia e administração do ensino médio na Universidade do Estado de Nova York. Exerceu os cargos de diretor da Escola de Aplicação, da Escola Normal de São Carlos; chefe da Seção de Psicologia Aplicada e da Seção da Organização Escolar do INEP; chefe do Serviço de Treinamento de Pessoal Docente e Administrativo da CBAI; diretor executivo da Campanha Nacional de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, nos anos de 1940; nos anos de 1960 trabalha na implantação do ensino primário no Distrito Federal com a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), assume a direção da Diretoria de Ensino Industrial; planejou o Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai – MEC.

<sup>25</sup> Graduado pela Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro (1928), Gildásio Amado foi Diretor do Externato do Colégio Pedro II, no período de 1947 a 1956. Sobre essa experiência, Amado afirmou que: “A maior lição que me ficou e que iria influir em iniciativas na Diretoria do Ensino Secundário foi a uniformidade do ensino para um grande corpo de alunos das mais diversas possibilidades intelectuais e aptidões vocacionais.” (Amado, 1973, p.23). Amado também foi professor no Ensino Médio do Estado da Guanabara e na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil; foi presidente da Comissão Nacional do Livro Didático; assessor técnico do Departamento de Ensino Fundamental e chefe da Assessoria do Ensino de 1º grau em 1971. Participou dos grupos de trabalho para a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Entre 1970 e 1972 foi membro do grupo de trabalho encarregado de definir a política do Ensino Supletivo.

<sup>26</sup> Graduado pela Faculdade de Direito do Ceará, em 1951, cursou bacharelado em Filosofia pela Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, Inspetor Federal de Ensino, Diretor do Ensino Secundário do MEC no Ceará, Presidente da Associação das Pequenas e Médias Escolas do Estado do Rio de Janeiro e Diretor de Pesquisas do Centro Educacional Jean Piaget, dedicando-se a treinar professores, técnicos e empresários por meio de métodos para dinâmicas de grupo, denominado Grupo de Treinamento para a Produtividade. (Silveira, 2016).

atuavam no ensino secundário, além de ofertar bolsas para os alunos-mestres, prestar apoio financeiro às escolas para aquisição de material didático e aparelhamento, ampliar o número de Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário nos estados e financiar a publicação de normativos técnicos e pedagógicos.

Dentro de uma conjuntura política e econômica bastante favorável, na qual o otimismo político simbolizado pelo então presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek, Gildásio Amado pautou sua atuação em prol da modernização do ensino secundário a partir de fundamentos como descentralização, flexibilização e preparação do jovem estudante para a vida. Após viajar para a Europa onde buscou conhecer diferentes formas de organização do ensino secundário, Amado passa a concentrar esforços em torno do projeto das Classes Secundárias Experimentais, que se caracterizava como uma “oportunidade à aplicação de novos métodos pedagógicos e processos escolares e de diversos tipos de currículos, compatíveis com a legislação escolar vigente” (Amado, 1958, p. 73).

### **3.2.1 As Classes Secundárias Experimentais**

Rosa (et al. 2020) apontam as razões que davam relevância a esse propósito inicial defendido por Gildásio Amado:

Essa estratégia era importante por uma série de motivos, o primeiro deles é o de auferir a legitimidade entre os pares e a opinião pública, especialmente aqueles que fizeram passar as leis de equivalência e aqueles que tocavam os projetos renovadores nas minutas da LDBEN na ocasião; o segundo motivo era a sedimentação do entendimento de que tudo o que vier a se referir ao ensino secundário por extensão se referirá ao ensino médio. Esta mudança de termo não é casual, seu propósito é o de suplantando as concepções relacionadas às leis orgânicas dos anos de 1940 cunhando uma terminologia que se conformasse ao modelo que estava sendo gestado. A proposta é apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) por comissão constituída no âmbito da DES, publicada em seguida na forma do Parecer 31/58 do CNE para início de implementação no ano de 1959 (Rosa, et al. 2020, p. 82).

Em meados do século XX, o Brasil era o único país em que a matrícula na escola pública era inferior à da escola particular e necessitava promover profundas mudanças em seu sistema educativo, carecendo ainda de iniciativas governamentais que superassem esse quadro deficitário. Em *As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida*, Dallabrida (2017) aborda a experiência renovadora do ensino secundário desenvolvida em São Paulo, a partir da experiência de estágio realizado por Luiz Contier no *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP), na França. O

CIEP tinha como objetivo elaborar uma tradição pedagógica inovadora para o ensino secundário francês – as classes *nouvelles* e disseminá-la, especialmente por meio do oferecimento de estágios a educadores franceses e estrangeiros (Dallabrida, 2017, p. 199).

Essas experiências inovadoras inspiraram a implantação das classes secundárias experimentais, a partir da década de 1950. Segundo Cunha e Abreu (1963), a iniciativa contou com a participação de 25 estabelecimentos, localizados nos estados da Guanabara, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, “Algo assim semelhante à instituição das Classes *Nouvelles*, na França, proposta pelo Departamento de Educação Secundária ao Conselho de Educação, por ele aprovada e sancionada pelo Ministério”. Para Anísio Teixeira, as Classes Experimentais constituíram, deste modo, acima de tudo, uma lição de liberdade pedagógica, liberdade que se disciplina pela experiência e pelo saber da experiência resultante e, como consequência, a diversificação e adaptação dos cursos ao progresso pedagógico e às condições locais e de magistério de cada escola (Cunha & Abreu, 1963, p. 91).

O texto com a *Exposição de Motivos* para implantação das classes experimentais foi produzido pelo professor Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário, de 14 de fevereiro de 1958, foi dirigido ao Ministro da Educação e Cultura, solicitando autorização para o funcionamento dessas ‘classes experimentais’. No âmbito Legal, o educador invocava, como apoio proposta trazida na Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953, que instituiu o regime de equivalência dos cursos de nível médio, consagrando o princípio da variação equivalente de tipos de cursos do mesmo nível. O mesmo documento define as características principais das chamadas classes experimentais, a saber:

- a) a aplicação de novos métodos e processos, bem como o ensaio de novos tipos de currículos;
- b) serão instaladas em colégios de idoneidade incontestável e de condições pedagógicas que possibilitem a experiência, sendo particularmente indicados para isso o Colégio Pedro II e os Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia;
- c) serão organizadas, inicialmente, para o primeiro ciclo, podendo, porém, estender-se, a juízo do Ministério ao segundo;
- d) a experiência, de início, reduzir-se-á em cada estabelecimento, ao mínimo, podendo ser ampliada depois de verificados os resultados;
- e) seus alunos serão matriculados com prévio consentimento dos pais ou responsáveis;
- f) terão professores especialmente credenciados;
- g) receberão assistência especial da Diretoria do Ensino Secundário;

- h) só poderão ser instaladas mediante prévia autorização do Ministro, através da Diretoria do Ensino Secundário, ouvido o Conselho Nacional de Educação;
- i) estarão sujeitas a constantes verificações dos órgãos da administração;
- j) serão em pequeno número de modo a assegurar o resultado da experiência;
- k) seu funcionamento será regulado por ato ministerial.

O texto produzido por Gildásio Amado (1958) traz ainda as normas gerais e outras informações acerca do funcionamento das classes secundárias experimentais no Brasil.

Ainda na esfera de atuação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, CBPE/INEP/MEC, foi elaborado o *Projeto CBPE-80-DEPE-14/1959 Classes Experimentais Secundárias*. Tratava-se de estudo técnico “cuja finalidade era descrever, analisar e interpretar o funcionamento das ‘classes experimentais’ em ginásios e colégios do país”. A realização do projeto foi aprovada pelos diretores do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Professores Anísio Teixeira e Almir de Castro, e o documento assinado por Almir de Castro (Diretor Executivo do CBPE), Anísio Teixeira (Diretor Geral do CBPE), Jayme Abreu (Coordenador da DEPE) e Geraldo Bastos Silva (Especialista em ensino secundário da DEPE). Enquanto a realização do projeto ficaria a cargo de Abreu e Silva.

O referido projeto é composto de uma breve introdução; o histórico que antecede a implantação das classes experimentais, com a respectiva localização e quantidade de instituições; a caracterização do universo do estudo; objetivos da pesquisa; métodos de trabalho; autoria do projeto; o modelo para elaboração do relatório final a ser desenvolvido; a duração; e o orçamento do projeto.

No relatório final acerca da organização e funcionamento das Classes Secundárias Experimentais deveriam constar os seguintes tópicos:

- 1 - Caracterização da organização, objetivos e clientela da escola secundária brasileira (Reformas Rocha Vaz Francisco de Campos e Gustavo Capanema).
- 2 - Breve caracterização das “Classes nouvelles” na França. A escola secundária norte-americana - A escola secundária inglesa.
- 3 - Origens legais das classes secundárias experimentais no Brasil. A iniciativa da Diretoria do Ensino Secundário. A posição jurídica e pedagógica do Ministério da Educação e Cultura.
- 4 - Características básicas, legais da organização das classes secundárias experimentais em São Paulo, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Ceará.

5 - Filosofia educacional subjacente as iniciativas. Currículos. Programas, Métodos e Técnicas. Instalações e equipamento. A clientela escolar. Direção, Disciplina e assistência experiência. Previsão. Custo de sua manutenção.

6 - As diretrizes educacionais prevaletentes na experimentação em curso. Pontos de semelhança e dissemelhança. Perspectivas da experiência em relação a educação nacional. Seus pontos fortes e fracos. Adequação à conjuntura educacional brasileira.

Dessa forma, as atividades de execução do projeto foram assim definidas:

A realização do projeto ficará a cargo do Coordenador da DEPE, Prof. Jayme Abreu e do especialista em ensino secundário da mesma, Geraldo Bastos Silva. Está assentado, em princípio, que o primeiro observará as classes dos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, e o segundo as do Distrito Federal e dos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Ceará. Prevê-se, quanto ao interior do Estado de São Paulo e talvez em algum outro caso, que haja necessidade de delegação de tarefas, cuja execução será, todavia, controlada pelos responsáveis pelo projeto. (Projeto CBPE-80-DEPE-14/1959 Classes Experimentais Secundárias)

Para Nunes (1980), as classes secundárias experimentais representaram um rompimento com o caráter rígido, tradicional e centralizador da Reforma Capanema:

O primeiro passo, no sentido de quebrar a rigidez curricular da escola secundária, dotando-a com a flexibilidade necessária à introdução de disciplinas práticas e vocacionais, foi a criação das classes experimentais, que surgiram apenas em 1959, após dois anos de propostas e contrapropostas jurídico-políticas, já na gestão de Gildásio Amado [...]. Baseadas no modelo francês das classes nouvelles, apresentavam, as classes experimentais, como objetivo, o ensaio de novos currículos, métodos e processos de ensino. As classes experimentais destinavam-se à clientela dos colégios privados e, portanto, predominantemente, a crianças da alta burguesia e camadas médias. Segundo o mesmo estudo [do INEP], participaram da experiência excepcionalmente, alguns componentes do operariado mais altamente qualificado, sobretudo de ascendência estrangeira (Nunes, 1980, p. 61).

Responsável por diversos estudos técnicos, Geraldo Bastos Silva coordenou a realização de um levantamento sobre “O Sistema Escolar do Estado da Guanabara”, com a cooperação da Professora Rachel Zeidel, que havia sido contratada especialmente para esse fim. Com essa finalidade, o projeto do referido estudo, seguiu anexo a correspondência enviada ao Diretor do CBPE, professor Darcy Ribeiro, em 07 de julho de 1960, apresentava justificativa, objetivo, aspectos gerais, plano de

trabalho, com tópicos sobre a caracterização do Estado da Guanabara, organização geral do ensino, a administração e o financiamento da educação, o ensino primário e o ensino médio público e particular, formação e recrutamento do professor de ensino primário e médio, público e particular, além de um balanço geral, prazo e orçamento. O projeto integrava o plano de organização da DEPE, junto aos centros regionais de pesquisa do INEP, que previa o estudo dos sistemas estaduais de educação, compreendendo a escola elementar, a de formação do magistério, o ensino médio e superior (CBPE, Correspondência ao sr. prof. Darcy Ribeiro, 1960).

Então, naquele momento, o projeto de trabalho apresentava os seguintes objetivos:

1. Verificar em que grau e de que forma os ginásios e colégios reagiram à possibilidade de inovações curriculares e didáticas.
2. Em que linhas se tentaram essa inovação e em que medida as tentativas se acham subordinadas a princípios pedagógicos suficientemente definidos.
3. Crítica desses princípios - e é este o nível em que a investigação terá objetivos críticos - mediante o cotejo dos princípios adotados em cada uma das várias experiências entre si e com aquelas recomendações pedagógicas que se pode considerar válidas.
4. As características de organização escolar, curricular e didática de cada uma das experiências [...] (Projeto CBPE-80-DEPE-14, 1959)

O universo do estudo deveria abranger as “34 escolas, que realizam no Brasil a aplicação experimental de novos métodos e processos de ensino e o ensaio de novos tipos de currículos”. Enquanto o método de trabalho definia que seriam estudados criticamente os planos apresentados pelas escolas e realizada observação pessoal direta do funcionamento das classes, bem como realizadas entrevistas com roteiro pré-estabelecido e aplicados questionários (diretores, professores, alunos, etc.).

Coube a Nádya Cunha e Jayme de Abreu produzir o balanço dessa experiência, cuja apresentação foi escrita por Anísio Teixeira. O texto publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1963, apresenta os seguintes tópicos:

- I – Os aspectos legais na instituição das classes secundárias experimentais.
- II – Extensão e crescimento das classes secundárias experimentais de 1959 a 1962. Distribuição geográfica das escolas. Entidades mantenedoras. A clientela das escolas, por sexo e origem social. Números das escolas secundárias experimentais, dos seus alunos e professores em termos absolutos e em relação à escola secundária comum.

III — A estrutura pedagógica das classes experimentais; aspectos em que se teria caracterizado a experiência: currículo; programas; processos de verificação da aprendizagem e de promoção; métodos de ensino; permanência dos alunos na escola; estudo dirigido; coordenação de classe e conselhos de classe; Serviço de Orientação Educacional; origem social dos educandos; processos de organização das classes e número de alunos; formação predominante dos professores, experiência profissional, regime de trabalho; prédios e salas especiais; material didático; articulação do ensino entre as matérias; articulação com a comunidade; trabalho individualizado e socializado dos discentes; regime disciplinar; atenção às diferenças individuais; rendimento e custo das classes.

IV — Sentido e significação das classes secundárias experimentais.

Gildásio Amado, em busca da formatação de um ensino secundário moderno, defendia a premissa de que o centro da escola havia se deslocado do objeto para sujeito do ensino, gerando a necessidade de ampliação da vida escolar através de atividades que abranjam os fins não só intelectuais como também sociais e cívicos da educação (Jornal *Diário de Notícias*, 1961, p. 4). Tais preceitos basearam a implantação da rede de ginásios modernos, dotados de currículos sem academicismo e circunscrição sistêmica efetuada pela LDBEN, sob a direção do professor Amado, que permaneceu a frente da DES até o ano de 1963.

Dallabrida (2017) chama atenção para o esquecimento historiográfico em torno das Classes Secundárias Experimentais, enquanto tradição escolar. Ao analisar a produção acadêmica brasileira em três momentos distintos (da década de 1950 até o golpe de 1964; durante o regime militar; o período de redemocratização da sociedade brasileira iniciado na década de 1980 e que se desdobra até hoje), o autor reconhece que:

As classes secundárias experimentais foram, efetivamente, transformadas em objeto histórico por meio do trabalho de Vieira (2015), que estudou seu pioneirismo no estado de São Paulo, o processo de sua oficialização liderado pela Diretoria do Ensino Secundário do MEC, bem como a cultura ginásial renovadora no Instituto Alberto Conte, sob a batuta do professor Luiz Contier, e no Instituto Narciso Pieroni, liderada pela educadora Maria Nilde Mascelani. Esse trabalho, fundador da investigação sobre as classes secundárias experimentais, pode se desdobrar em diferentes frentes, a exemplo de um estudo comparativo, envolvendo a implantação dessa onda renovadora do ensino secundário em diferentes estados da federação nos colégios públicos, onde ocorreu a apropriação da matriz francesa das classes nouvelles, nos educandários católicos, nos quais foi utilizada a pedagogia personalizada do Pe. Pierre Faure,

bem como em outras escolas confessionais e privadas. Essa leitura histórica das diferentes configurações das classes secundárias experimentais colocadas em marcha nas décadas de 1950 e 1960 pode produzir subsídios e suporte ao desafio de superar os impasses e as fragilidades do atual ensino médio (Dallabrida, 2017, p. 214).

### **3.3 O ensino secundário na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: análise do processo**

Com o aumento progressivo das demandas por uma legislação mais consistente e ampla, capaz de atender os anseios de estudantes e familiares, professores, técnicos e gestores. Em parte, por conta da expansão do número de matrículas. Gatti e Alves (2021) mostram que em 14 anos (1940-1954) o número de matrículas no ensino secundário triplicou, conforme quadro abaixo.

#### **Quadro 10 – Quadro de Matrícula dos anos de 1940, 1950, 1952, 1953, e 1954, referentes as categorias de ensino Secundário, Agrícola, Industrial e Comercial**

<b>Ano</b>	<b>Secundário</b>	<b>Agrícola</b>	<b>Industrial</b>	<b>Comercial</b>
1940	170.057	***	16.978	52.454
1950	406.920	11.239	109.904	85.905
1952	466.887	5.035	18.634	89.975
1953	513.525	5.840	19.074	99.367
1954	557.346	6.293	19.679	110.297

*Fonte:* Gatti & Alves, 2021, p. 13.

Além disso, os autores apresentam que o número de instituições de ensino para o ensino secundário obteve um crescimento de 228,4% entre 1945 e 1959 (Gatti & Alves, 2021, p. 13).

Com a ascensão de Juscelino Kubitschek a presidência do Brasil em 1956, todos os que eram contra o governo Vargas, chamados de anti-getulistas, defendiam ser essencial eliminar toda e qualquer herança deixada por Vargas. Nesse período, o governo JK buscou “traçar os rumos de seu governo oferecendo ao país uma agenda destinada a acelerar o processo de transformação pelo qual o país vinha passando desde o decênio de 1930” (Prado, 2008, p. 22).

Foram muitos os dispositivos legais que se tornaram públicos até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. As inúmeras decisões de Capanema e de Francisco Campos foram fragmentadas em decretos e leis: Decreto-lei n.º 4.073 de 30/01/1942 (Lei orgânica do ensino Industrial); Decreto-lei n.º 4.048 de 22 de janeiro de 1942 (Cria o serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); Decreto-lei n.º 4.244 de 9/04/1942 (Lei orgânica do Ensino Secundário); Decreto-lei n.º 6.141 de 28/12/1943 (Lei orgânica do Ensino Comercial); Decreto-lei n.º 8.529 de

02/01/1946 (Lei orgânica do Ensino Primário); Decreto-lei n.º 8.530 de 02/01/1946 (Lei orgânica do ensino normal); Decretos-lei n.º 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 (Criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); Decreto-lei n.º 9.613, de 20/08/1946 (Lei Orgânica do ensino agrícola), dentre outros instrumentos legislativos de menor abrangência.

Em relação a educação na Assembleia Constituinte de 1946, chama atenção o debate em torno do “polêmico” tema do ensino religioso, de matrícula facultativa nos estabelecimentos oficiais, que extrapola o âmbito educacional e se insere na relação Estado-Igreja Católica. Em suma, pode-se concluir que:

O debate em 1946 privilegiou o debate público-privado, e mais especificamente, o da relação Estado-Igreja e seus desdobramentos na esfera educacional. Isto se deu em detrimento de uma reflexão mais abrangente que localizasse claramente os nossos principais problemas educacionais e formulasse as diretrizes para sua resolução, postergando-se, tal definição para o momento seguinte, quando da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, que seriam aprovados mais de quinze anos depois de promulgada a Constituição (Oliveira, 2001, pp. 186-187).

Ao analisar a Constituição de 1946, Saviani (2007) destaca que o texto constitucional traz de volta determinados pontos que integravam o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova (alguns deles também já haviam sido contemplados na Constituição de 1934), tais como:

A exigência de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério (artigo 168, inciso VI); a descentralização do ensino (artigos 170 e 171); o caráter supletivo do sistema federal (artigo 170, parágrafo único); a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal (artigo 171, parágrafo único); a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação na base de pelo menos 20% dos estados, Distrito Federal e municípios e 10% da União (artigo 169); a assistência aos alunos necessitados tendo em vista a eficiência escolar (artigo 172); a criação de institutos de pesquisa junto às instituições de ensino superior (artigo 174, parágrafo único); a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea d) (Saviani, 2007, p. 281).

Para viabilizar o exercício das funções atribuídas a União, o então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, constituiu a comissão responsável pela elaboração do anteprojeto da LDB. Sob a presidência de Lourenço Filho, foram constituídas três subcomissões: do primário, formada por Almeida Júnior (presidente); Carneiro Leão; Teixeira de Freitas, Celso Kelly e Coronel Agrícola da

Câmara Lobo Bethlem; do ensino médio, com Fernando de Azevedo (presidente), Alceu Amoroso Lima, Artur Filho, Joaquim Faria Goes e Maria Junqueira Schmidt; do ensino superior, com a participação de Pedro Calmon (presidente, além de ser vice-presidente da Comissão Geral), Cesário de Andrade, Mário Paulo de Brito, padre Leonel Franca e Levi Fernandes. “Anísio Teixeira também foi convidado, não pôde integrar a Comissão, mas colaborou com sugestões” (Saviani, 2007, p. 282).

Chama atenção o fato de que a maioria dos integrantes da Comissão é de educadores renovadores. Apenas Alceu Amoroso Lima e o padre Leonel Franca, representavam claramente a corrente dos educadores católicos.

Baseado em uma perspectiva de modernização conservadora, a primeira versão do projeto da LDB foi encaminhada ao presidente Dutra, em 29 de outubro de 1948. Após muitas idas e vindas, apenas em 1961, a Lei n.º 4.042, nossa primeira LDB, foi promulgada, entrando em vigor no ano seguinte.

Antes mesmo de implementar as prerrogativas dessa lei nacional de educação, a sociedade brasileira foi surpreendida pelo golpe de 1964, perpetrado pelos militares, com a aprovação de alguns setores da sociedade civil.

Uma ditadura militar governou o Brasil durante esse período de turbulência socioeconômica e política (1964-1980). No entanto, a aprovação da Lei 5.692 em 1971 e a criação do MOBRAF (Movimento Brasileiro de Alfabetização), movimento brasileiro pela abolição do analfabetismo adulto, em 1970, foram dois dos eventos mais significativos da história da educação brasileira.

A segunda versão da LDB foi publicada em 1971, e o sistema educacional evoluiu para o que é agora. Esse acordo especifica que o período mínimo necessário para concluir o ensino fundamental é de oito anos. O primeiro grau (ensino primário) e o segundo grau (ensino superior) são propriamente chamados (Peres, 2021).

A reforma do ensino de 1º e 2º graus (1971) fixou o objetivo de “auto realização individual, qualificação para o trabalho e preparação para o exercício consciente da cidadania”. Tinha um *status* semelhante ao de uma “lei de diretrizes e bases”, considerando o alcance de suas disposições.

Assim, remodelou a estrutura educacional do ensino fundamental e médio, como a reforma de 1968 já havia feito para as instituições de ensino superior. Essa reforma figurava entre as estratégias político-ideológicas do Estado autoritário e poderia ser considerada como uma das estratégias do autoritarismo triunfante.

De acordo com a reforma de 1971, todo o sistema educacional deveria fortalecer a profissionalização, desde o início da escolarização até a obrigatoriedade do ensino médio. Assim, todas as escolas (públicas ou privadas) tornaram-se escolas profissionais e foram obrigadas a dar formação.

Essa reforma foi imediatamente criticada em seu aspecto de “profissionalização compulsória”. Provocou inúmeras manifestações de descontentamento por parte de alunos e professores em geral, mas também por parte dos setores privados da educação.

O primeiro grupo criticou a qualidade dos cursos e a baixa probabilidade de sucesso nos vestibulares para jovens de escolas públicas. O último grupo queixava-se da falta de equipamentos adequados (laboratórios, bibliotecas, etc.) e da ausência de professores especializados em determinadas áreas. Além disso, os alunos, e principalmente os de escolas particulares, não estavam realmente interessados em obter diplomas profissionais, pois planejavam continuar seus estudos (Carlos et al., 2018, p. 104).

Sem dúvida, as ações e projetos implementados pelo Estado autoritário abalaram a educação nacional, restringiam a autonomia dos estados federados, por meio de reformas que afetaram profundamente os sistemas educacionais e universidades; além de impor novos objetivos para a educação e a pesquisa.

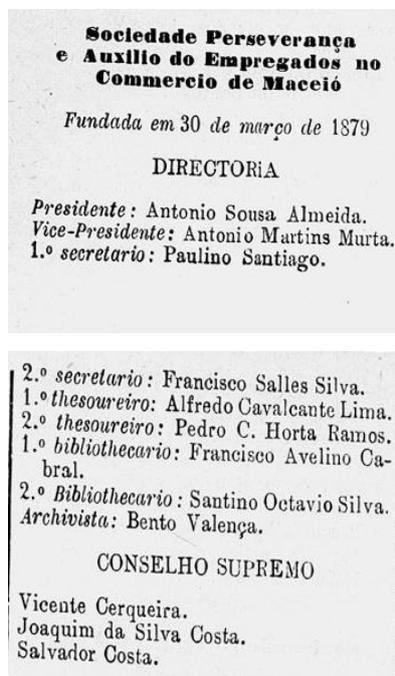
## CAPÍTULO IV – ITINERÁRIOS DE GERALDO BASTOS SILVA: TRAÇOS BIOGRÁFICOS E CONCEITUAIS

### 4.1 Entre a pedagogia e a guerra: primeiros passos de sua formação intelectual

No verbete dedicado a Geraldo Bastos Silva, no *Dicionário Biográfico ABC das Alagoas*, registrou-se que ele nasceu em Maceió/AL, no dia 31 de julho de 1920 e faleceu no Rio de Janeiro/RJ, em 10 de janeiro de 1992. Era filho de Santino Otávio Silva e Ubaldina Bastos Silva e ainda jovem passou a viver no Rio de Janeiro, onde ingressou na primeira turma do curso de Pedagogia da antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1940-1943).

Ainda são escassas as informações sobre a origem familiar de Bastos Silva, bem como relativas à sua infância, vivida na cidade de Maceió/AL. Em relatórios administrativos e periódicos veiculados entre o final do século XIX e o início do século XX, surgem anotações do nome do pai de Geraldo Bastos Silva, Santino Octávio Silva, como membro da diretoria da Sociedade Perseverança e Auxílio de Empregados no Comércio de Maceió, fundada em 30 de março de 1879.

**Figura 3 - Recorte do *Jornal Estado de Alagoas*, com a composição da Diretoria da Sociedade Perseverança e Auxílio dos Empregados no Comércio de Maceió**



Fonte: *Jornal Estado de Alagoas*, s/d, p. 25.

Em 1939, pelo Decreto nº 1.190, foi criado o primeiro curso de Pedagogia<sup>27</sup> na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com a finalidade de preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino<sup>28</sup>.

A partir desse momento, além da formação de bacharéis, iniciou-se um modelo de licenciatura conhecido como “3 + 1”, em que eram dedicados três anos às disciplinas da Pedagogia, os conhecidos “Fundamentos da Educação”, com mais um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado.

Sobre a estruturação do curso de Pedagogia, o Decreto nº 1.190/1939 estabelece a seguinte estrutura curricular:

**Quadro 11 – Estrutura Curricular do curso de Pedagogia, de acordo com o Decreto n.º 1.190/1939.**

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
<b>Pedagogia (Bacharelado)</b>		<b>Didática (Licenciatura)</b>	
Complementos de matemática	Estatística educacional		
História da filosofia		Filosofia da educação	
	História da educação	História da educação	
Sociologia	Fundamentos sociológicos da educação		Fundamentos sociológicos da educação*
Fundamentos biológicos da educação			Fundamentos biológicos da educação
Psicologia educacional	Psicologia educacional	Psicologia educacional	Psicologia educacional*
	Administração escolar	Administração escolar	Administração escolar*
		Educação comparada	
			Didática geral
			Didática especial

\* Para alunos bacharéis de cursos filiados às seções de Filosofia, Ciências e Letras. Para os bacharéis em Pedagogia, bastava cursar as disciplinas de Didática Geral e Especial.

*Fonte:* Organizada pela autora, com base no Decreto n.º 1.190/1939.

A organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil fez parte de um contexto social, econômico e político que envolveu, desde meados da década de 1930, a formação dos professores em nível universitário ou superior. Os anos de 1930 foram marcados por um intenso

<sup>27</sup> É válido ressaltar que a formação para a docência nas séries iniciais, antigo primário, iniciou-se em 1835, no Rio de Janeiro, com a chegada da Escola Normal, no período regencial.

<sup>28</sup> Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Disponível em [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.da.camara.deputados.camara.leg.br). Acesso em 15 abr. 2021.

debate político relacionado às questões educacionais, destacando-se as discussões sobre a formação docente. Entre as questões que se discutiam com relação à reforma educacional, havia um consenso de que a educação possuía papel fundamental na construção de um Estado Nacional moderno (Vieira, 2008, p. 03).

A notícia da aprovação de Geraldo Bastos Silva foi divulgada no jornal *A Batalha*, no domingo, 17 de março de 1940, com menção a sua filiação:

**Figura 4 – Notícia da admissão de Geraldo Bastos Silva no Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, em 17/03/1940**



Fonte: Jornal *A Batalha*, 17/03/1940.

Essa repercussão social decorrente do ingresso em curso superior confere um novo *status*, um título de distinção em relação aos demais, que será desfrutado até o fim da vida. Estudioso do campo da educação, escritor, pracinha, professor e frequentador assíduo das páginas de jornal e revista. São esses lugares que compõem o percurso intelectual de Geraldo Bastos Silva, com interações e deslocamentos, que recriam esses lugares de pertencimento. São variadas situações que envolvem a figura do intelectual e junto a sua “rede de sociabilidade”, constituída ao longo de sua trajetória, passa a integrar a elite cultural brasileira, desde a década de 1940 até o seu falecimento na década de 1990.

O *Jornal do Brasil* também noticiou a participação de Geraldo Bastos Silva na seleção para o ingresso no curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia. Em 14 de fevereiro de 1940:

são chamados com urgência à secretaria da Faculdade os seguintes candidatos inscritos para o exame vestibular: Leticia Maria Queiroz Santos, Benedito José de Souza, Aledia Marcondes

Junqueira de Aquino, Maria Amélia da Trindade, Léa Loureiro Lima, Gastão Pinto Gomes, Tuba Tiomo, Rute Fernandes, Júlia Ligia Toledo de Carvalho, Laercio Goulard Paiva, Rafael Romano, Décio Ferreira Creton, Luis Fernando Correia Labourieu, Ligia Rodrigues Contardo, Evaldo M. Correia Lima, Geraldo Bastos Silva... (Jornal do Brasil, 14/02/1940, p. 10)

O Jornal *Diário de Notícias*, de 17 de março de 1940, informou que: “Nos exames de admissão realizados na Faculdade Nacional de Philosophia da Universidade do Brasil, obteve aprovação no Curso de Pedagogia, o jovem Geraldo Bastos Silva, filho do sr. Santino Silva”. (*Diário de Notícias*, 1940, 17 março, p. 07)

Ainda em 1940, no dia 05 de julho, foi divulgada a relação para as provas parciais, que seriam realizadas no dia seguinte. Tratava-se da avaliação de “Complementos de Matemática, às 14 horas para a 1ª série do Curso de Química e 1ª série do Curso de Pedagogia”. (*Jornal do Brasil*, 1940, 05 julho. p. 12).

Em 05 de dezembro de 1940, Geraldo Bastos Silva, foi chamado para a avaliação parcial de Psicologia Educacional, juntamente com os alunos Lucia Marques Pinheiro, Riva Bauzer, Evaldo M. Correia Lima, Luzia Rodrigues Contardo e Nelih dos Reis M. da Costa. (*Jornal do Brasil*, 05/12/1940, p. 10).

No decorrer dos anos seguintes, 1941, 1942 e 1943, o *Jornal do Brasil* continuou a realizar os chamamentos para os exames acadêmicos<sup>29</sup>. Bastos Silva, enquanto estava cursando Pedagogia, na Faculdade de Filosofia do Brasil, teve seu nome convocado para os seguintes exames, nas respectivas datas:

- Provas escritas de Fundamentos Biológicos da Educação, em 11 de março de 1941;
- Convidado a comparecer, com urgência, na secretaria da Faculdade, em 16 de abril de 1941;
- Provas parciais de complementos de Matemática, em 19 de novembro de 1941;
- Continuação das provas parciais de complementos de Matemática, em 12 de dezembro de 1941;
- Provas parciais de Estatística Educacional, em 08 de julho de 1942;
- Provas parciais de Psicologia Educacional, em 12 de julho de 1942;
- Provas parciais de Administração Escolar, em 17 de novembro de 1942;
- Provas parciais de História da Educação, em 19 de novembro de 1942;

---

<sup>29</sup> Outros jornais fluminenses, como o *Diário de Notícias*, *O Jornal* e o *Correio da Manhã* também veiculavam as convocações de estudantes da Faculdade Nacional de Filosofia. Ver Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional do Brasil.

- Provas parciais de Fundamentos Sociológicos da Educação, em 13 de dezembro de 1942;
- Provas parciais de Estatística Educacional, em 17 de dezembro de 1942;
- Provas parciais de Filosofia da Educação, em 07 de julho de 1943;
- Provas parciais de Administração Escolar, em 15 de julho de 1943;
- Provas parciais de História da Educação, em 01 de agosto de 1943;
- Provas parciais de História da Educação, em 08 de agosto de 1943;
- Comparecer a Contabilidade, com urgência, em 22 de setembro de 1943;
- Filosofia da Educação (banca constituída pelos professores Bittencourt, Nilton Campos e assistente L. Muller), 19 de novembro de 1943;
- História da Educação (banca constituída pelos professores Raul Bittencourt, Nilton Campos e assistente Lauro Muller), 21 de novembro de 1943;
- História da Educação (banca constituída pelos professores Carneiro L., Faria Gois e assistente Lauro Muller), 21 de novembro de 1943.

Já matriculado no Curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia, Geraldo Bastos Silva foi eleito delegado junto ao Diretório Central dos Estudantes, junto com Ligia Junqueira. Na oportunidade, a mesa do Diretório Acadêmico da referida instituição foi formada por Osmundo Lima (presidente), Vitor Márcio Konder (vice-presidente), Raquel Souto (secretária), Maurício Huaiss (tesoureiro) e Emilio Nasser (diretor de publicidade) (Diário de Notícias, 17/07/1941).

O curso de bacharelado em pedagogia e o curso de didática possuíam quatro disciplinas comuns: psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação. O Artigo 58 do Decreto-Lei n.º 1.190/1939 permitia: “os bacharéis em pedagogia, que se matricularem no curso de didática não serão obrigados à frequência nem aos exames das disciplinas que tenham cursado em pedagogia”. Sobravam, assim, apenas duas disciplinas a serem cursadas: didática geral e didática especial.

O Decreto-Lei n.º 1.190 de 04 de abril de 1939, que criou o curso de pedagogia, evidencia que os legisladores distinguiam o trabalho do “técnico do Ministério da Educação” do trabalho do docente, este último reservado apenas à formação complementar para a docência. O objetivo principal do curso de pedagogia era a formação de um profissional apto para a atuação na administração pública da educação, o que fica manifesto no Artigo 51: “A partir de 1º de janeiro de 1943 será exigido: [...] c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia”. Dessa forma, o campo de atuação para o Bacharel seria Técnico de Educação do Ministério de Educação (a partir de 1º de janeiro de 1943), enquanto para o Licenciado

era Professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal e de filosofia, história e matemática do Curso Ginásial. Cruz (2008) chama atenção para as tentativas dos legisladores em definir as bases da formação do professor, em especial, para atuar no ensino secundário.

Entretanto, formar o professor para atuar no ensino secundário não representava a única finalidade dessa faculdade. A ela caberia, ainda, o cultivo de uma ambiência cultural, que favorecesse uma formação para além dos interesses puramente profissionais, essencialmente focados na formação filosófica, sociológica e histórica da “elite pensante” da sociedade da época (Cruz, 2008, p. 45).

Com o término do curso, o pedagogo Geraldo Bastos Silva estava apto a ingressar no serviço público, seja na condição de técnico e/ou docente. Porém, sua trajetória acadêmica foi interrompida, por conta de seu recrutamento e participação na Campanha da Força Expedicionária Brasileira<sup>30</sup> (FEB), na Itália, que culminou em sua ida para a Europa, em 1944, ingressando nas tropas militares brasileiras. O banco de dados da FEB<sup>31</sup> apresenta as seguintes informações sobre a participação do combatente alagoano:

Posto: Cabo

Nome de Guerra: Silva

Identificação: 1G-284629

Data de Embarque: 22 de setembro de 1944

Unidade de Embarque: I/1º Regimento de Obuses Auto-Rebocados (ROAuR)

Data de Retorno: 22 de agosto de 1945

Unidade de Retorno: I/1º Regimento de Obuses Auto-Rebocados (ROAuR)

Trata-se do 3º contingente<sup>32</sup> brasileiro enviado a Europa, que chegou a Nápoles, na Itália, em 06 de outubro de 1944, com um efetivo superior a 5 mil homens (incluindo 318 Oficiais). O transporte foi realizado pelo Navio norte-americano, denominado ‘General Montgomery Cunningham Meigs’, sob o comando do General Olympio Falconière da Cunha.

---

<sup>30</sup> Nome dado à divisão de infantaria constituída ano de 1943 e enviada à Itália em 1944, sob o comando do general-de-divisão João Batista Mascarenhas de Moraes para lutar contra os países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão). A designação FEB passou a englobar as forças brasileiras de terra, mar e ar que lutaram na Segunda Guerra Mundial.

<sup>31</sup> Disponível em [Banco de Dados Da FEB \(bancodedadosfeb.com.br\)](http://Banco de Dados Da FEB (bancodedadosfeb.com.br))

<sup>32</sup> O 3º Escalão do contingente da FEB era composto por: 11º Regimento de Infantaria (RI); I/1º Regimento de Obuses Auto-Rebocados (ROAuR); I/1º Regimento de Artilharia Pesada Curta (RAPC); 9º Batalhão de Engenharia (BE) (Comando e Cia. de Serviço, Destacamento de Saúde e 3ª Cia.); Esquadra de Ligação e Observação; 1º Batalhão de Saúde (Destacamento de Comando, Pelotão de Tratamento e 3ª Cia. Evacuação); Elementos da 1ª Cia. de Intendência; Quartel-General da 1ª DIE e Cia. do QG; Depósito de Intendência; Banda de Música; 1º Grupo Suplementar Brasileiro em Hospitais Americanos; Pelotão de Sepultamento.

Com o título “NÃO SERÁ EM VÃO!”, em letras garrafais, O jornal *Correio da Manhã* anunciou, em 17 de março de 1945, “o expressivo comentário escrito pelo cabo Geraldo Bastos Silva”, que havia sido publicado inicialmente no jornal *O Cruzeiro do Sul* (jornal dos expedicionários brasileiros, editado na Itália, número 21, ano 1945). A carta do cabo Silva apresentava as seguintes reflexões:

Fazendo uma distinção quanto ao modo por que os indivíduos e as coletividades (isto é, sociedades, grupos humanos, nações) elegem seu ideal, ele não dá a estas últimas o direito de fazer tal eleição a semelhança dos indivíduos, por meios conscientes e livres. Ao contrário, dá a entender que dada a diversidade das aspirações individuais no seio das coletividades, a única via será que alguém unifique e uniformize essas aspirações, trace-as e as dirija. Como? Perguntamos. Pois essas expressões trazem logo a nossa lembrança os métodos pelos quais Mussolini e Hitler se impuseram como *duce* e *fuehrer* de seus povos. Esses dois responsáveis pela terrível guerra que ensanguenta a Europa se apresentaram inicialmente como unificadores das aspirações de seus povos. Mas como procederam a essa falsa unificação? Por meio da violência que eliminava ou privava de meios os homens capazes de propor ideais razoáveis e humanas aos povos italiano e alemão, e da propaganda insistente e mentirosa que visava tirar ao povo como povo toda capacidade de julgar de maneira inteligente para substituí-la depois pelos urros de praça pública em manifestações preparadas pelos ministérios da propaganda, e pela uniformização através de camisas negras ou pardas. A conclusão todos nós sabemos: os tais chefes não representavam as aspirações de seus povos, que como todo povo com condições livres de vida o que aspira é viver sem opressão, com sua necessidade elementares de comida, vestimenta e conforto satisfeitas, com segurança e alegria. O que tais chefes representavam eram as próprias ambições e as próprias deformações doentias de suas vidas mentais, e por isso, depois de manter seus povos durante anos em estado de super-excitação nacionalística, não vacilaram diante da necessidade de utilizar o último golpe que lhes restava para se manter no poder, que era a guerra. Acaso? Não. Consequência inevitável de uma maneira mentirosa de unificação do ideal das coletividades, pela qual os indivíduos que compõem estas são privados do direito, que é um dom de Deus, a liberdade. A maneira legítima respeita esse direito, e então há discussão, há comunicação de ideal de indivíduo para indivíduo, na comparação do ideal com a realidade, há estudo da realidade e difusão dos resultados desse estudo pelo livro, pela imprensa livre e pelos outros meios. De tudo isto o ideal das coletividades só poderá orientar-se para a liberdade de todos os povos, para a justiça nas relações entre os povos, entre os indivíduos, para a cooperação entre todos os homens,

para a paz. Este é o ideal democrático pelo qual lutamos nesta guerra que, usando as palavras do sr. general Crittenberger<sup>33</sup> na mensagem à F. E. B. publicada por “Cruzeiro do Sul”, “é uma luta pela paz do mundo e pela democracia (*Correio da Manhã*, 17/03/1945).

Trata-se de um importante e lúcido desabafo, que apresenta a defesa da democracia e a luta pela paz como os principais ideias do educador, que naquele momento ocupava as trincheiras do *front*, durante a Segunda Guerra Mundial. Como consta nos registros da FEB, Bastos Silva retornou ao Brasil nesse mesmo ano. E em 1946 ingressou no serviço público federal, no Ministério da Educação, podendo, finalmente, exercer atividades profissionais em sua área de formação.

Posteriormente, em 1972, o boletim interno da Escola Superior de Guerra<sup>34</sup>, datado de 03 de março, apresenta a relação nominal dos candidatos civis selecionados para matrícula no Curso Superior de Guerra, que ocorreria naquele ano, onde constava o nome de Geraldo Bastos Silva, junto com o professor Pery Porto, como representantes do Ministério da Educação e Cultura.

A doutrina de segurança nacional, baseada na concepção de interdependência, elaborada de acordo com o pensamento do General Golbery do Couto e Silva (1911-1987)<sup>35</sup> era utilizada como diretriz para os cursos realizados pela ESG:

Com base nessa orientação, os integrantes da ESG esmeraram-se em produzir documentos para os cursos ministrados a estagiários militares e civis, o que por ser ilustrado pelos seguintes textos, publicados em 1970 para circulação reservada aos estagiários da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG): “Estratégia nacional”, do general de brigada Dilermando Gomes Monteiro; “Segurança interna”, dos coronéis Antônio Duarte Miranda e Germano Seidl Vidal e tenente-coronel José Ramos de Alencar; “As informações e segurança nacional”, do ministro Heitor Pinto de Moura; “Política, poder e segurança nacional”, do professor Francisco de Souza Brasil; “Aspestos da guerra contemporânea: a guerra revolucionária”, do coronel de infantaria Antônio Duarte Miranda (Saviani, 2007, p. 357).

Entre os formandos do Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia (CAEPE), de 1972, além de Bastos Silva e Porto, encontramos os nomes dos seguintes professores: Acy de Jesus Neves de Barros Pereira, Alberto Monteiro, José Alberto de Assumpção, José Calazans Brandão da Silva, José

---

<sup>33</sup> Willis Dale Crittenberger (1890-1980) foi um tenente-general das Forças Armadas do Exército dos Estados Unidos. Crittenberger foi o comandante das tropas aliadas que aceitou a primeira rendição do exército alemão na Itália, durante a Segunda Guerra Mundial.

<sup>34</sup> Criada em 1949, a Escola Superior de Guerra (ESG) foi implantada no contexto pós Segunda Guerra Mundial, inspirada no *Nacional War College*, fundcom ado nos Estados Unidos, por conta da intensificação da corrida armamentista associada à preparação bélica.

<sup>35</sup> Os principais textos que dão forma à Doutrina da Segurança Nacional foram reunidos no livro *Geopolítica do Brasil*, publicado em 1966.

Maria Munhoz da Rocha, Luiz Raul Guimarães, Nilton Mello Braga de Oliveira, Oliver Rangel Barata, Orlando Baiocchi, Oswaldo Fadigas Fontes Torres, Otacilio dos Santos Silveira, Paulo Dacorso Filho e Werther Duque Estrada. Constam também na relação de concluintes do curso alguns médicos, engenheiros, industriais, juizes, delegados, dentista, advogados, arquiteto, economista, contador e representantes das forças armadas brasileiras<sup>36</sup>.

Durante sua permanência no Ministério da Educação, já na década de 1970, Bastos Siva atuou no Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM)<sup>37</sup>, com a finalidade de desenvolver ações e projetos no campo educacional brasileiro em decorrência do acordo celebrado entre o referido Ministério junto a *United States Agency for International Development* (MEC-USAID).

Esse alinhamento profissional motivado por sua trajetória pessoal e/ou por força de sua vinculação ao governo nos remete a uma reflexão sobre a relação estabelecida entre os interesses políticos e econômicos vigentes e o papel do intelectual e de sua ação na sociedade.

#### **4.2 Um especialista em educação secundária no MEC**

Após o fim do Estado Novo (1937-1945), houve o retorno de intelectuais como Anísio Teixeira ao cenário educacional brasileiro, intensificando os esforços do INEP no sentido de institucionalizar a pesquisa educacional, em prol da retomada da luta por uma escola pública democrática. As discussões sobre a função social do ensino médio e as críticas à escola secundária assumiram centralidade nas denúncias sobre a dualidade do sistema escolar brasileiro e sobre as diferenças regionais do país. Naquela conjuntura, intelectuais como Jayme Abreu e o próprio Geraldo Bastos Silva estavam alinhados ao grupo dos renovadores, que, juntamente com Anísio Teixeira atuavam na organização e execução das pesquisas, levantamentos e inquéritos sobre a educação no país.

Já formado no curso de pedagogia e após retornar dos campos de batalha europeus, Bastos Silva ingressou no então Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1946, passando a integrar uma “rede de sociabilidade”, constituída por membros da elite cultural brasileira.

Em 1958, foi divulgado o Relatório com as atividades desenvolvidas no 4º trimestre daquele ano, com as atividades desenvolvidas pelos departamentos e divisões de trabalho ligados ao INEP/MEC. No documento, o tópico referente a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais traz um número expressivo de ações executadas nos meses de outubro, novembro e dezembro, listando as atividades de assistência técnica, informações educacionais sobre levantamento de dados, artigos e

---

\* A relação nominal completa dos participantes está disponível em [caepe1972.pdf](#) ([www.gov.br](http://www.gov.br)).

<sup>37</sup> Ver Anexo 5, onde constam os arquivos sobre o referido programa disponíveis no Arquivo Histórico do INEP.

textos produzidos, participações em aulas e eventos educacionais, informes sobre o andamento de projetos e estudos e coleção de manuais de ensino. O relatório apresenta ainda a proposta de reestruturação do CBPE prevista para o ano de 1959. Neste segmento, é citada a anuência de Geraldo Bastos Silva para compor a DEPE, como especialista “Escola Secundária”.

Ainda em 1958, Geraldo Bastos Silva apresenta o documento “Problemas e perspectivas da educação secundária técnica no Brasil”, trata-se de uma proposta elaborada por Geraldo Bastos Silva, com o objetivo de analisar os problemas básicos do ensino técnico de nível médio no Brasil e sondar as perspectivas abertas pela Lei de reforma da organização administrativa da rede dessas escolas, no sentido da crescente aceitação do ensino técnico como forma completa de educação. O documento parece não estar completo, porém é possível que o educador fizesse referência ao Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial. Sua proposição era a seguinte:

Reconstituição da situação da rede federal de escolas industriais no momento imediatamente anterior à lei de reforma: número e distribuição das escolas e cursos, matrícula, composição social do discípulo, problemas de frequência, aproveitamento e evasão escolar, orientação educacional e profissional, relação da escola com a comunidade, corpo docente, condições materiais das escolas, prédios e equipamentos, administração escolar, supervisão do ensino, etc (Silva, 1958, p. 01).

A batalha travada por Geraldo Bastos Silva, junto a outros intelectuais brasileiros, pela modernização do ensino secundário ocupou múltiplos espaços de sociabilidade. Sem dúvida, sua vinculação profissional ao Ministério da Educação proporcionou inúmeros encontros, dos quais surgiram múltiplas parcerias de trabalho. Dentre os quais destaca-se a articulação com Jayme Abreu, que formou-se em medicina, em 1930, na Faculdade da Bahia, onde ocupou o cargo de inspetor de ensino e foi técnico da Secretaria de Educação do mesmo Estado, aproximando-se de Anísio Teixeira. Na estrutura administrativa do MEC, Abreu ocupou os cargos de superintendente do ensino médio e coordenador da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), sempre por indicação de Anísio Teixeira.

Geraldo Bastos Silva e Jayme Abreu atuaram juntos em diversas oportunidades, como da condução do projeto CBPE/DEPE referente as “Classes Experimentais Secundárias” (1959), cuja realização ficou a cargo do coordenador da DEPE, professor Jayme Abreu e do especialista em ensino

secundário da DEPE, Geraldo Bastos Silva. As dimensões e características desse projeto experimental já foram tratadas anteriormente nesta tese.

Outra evidência da parceria intelectual estabelecida entre Jayme Abreu e Geraldo Bastos Silva foi registrada na *RBEP*, volume XLII, número 96, publicada em 1964. Nesta edição, Jayme Abreu publicou o artigo *Tentativa de aproximação sociológica ao entendimento de educação no Brasil*, no qual visava “desenvolver, até o presente, o esquema de referência constante do estudo *Educação e desenvolvimento nacional*, de Geraldo Bastos Silva, publicado originalmente em 1957”.

O texto, aludido por Jayme Abreu, apresentava pontos fundamentais da concepção sociológica de Geraldo Bastos Silva sobre o fenômeno educacional, que foram sendo aprimorados nas obras seguintes. Em seu texto, Abreu recorre a interpretação sociológica de Silva, no que concerne ao sentido atribuído ao processo de implantação da educação formal no Brasil, cujas fases haviam sido caracterizadas pelo autor como: "exemplarista", utópica; "anti-utópica" dita "realista"; e integrativa, decorrente do processo de desenvolvimento. Após apresentar as principais características de cada etapa atribuída ao desenvolvimento da educação em terras brasileiras, Jayme Abreu conclui que em relação a terceira fase, a qual estava sendo vivenciada naquele momento histórico, havia-se começado “a sentir e a agir com o objetivo de deter o logro e fazer da extensão e do aperfeiçoamento do nosso sistema escolar”. Dessa forma:

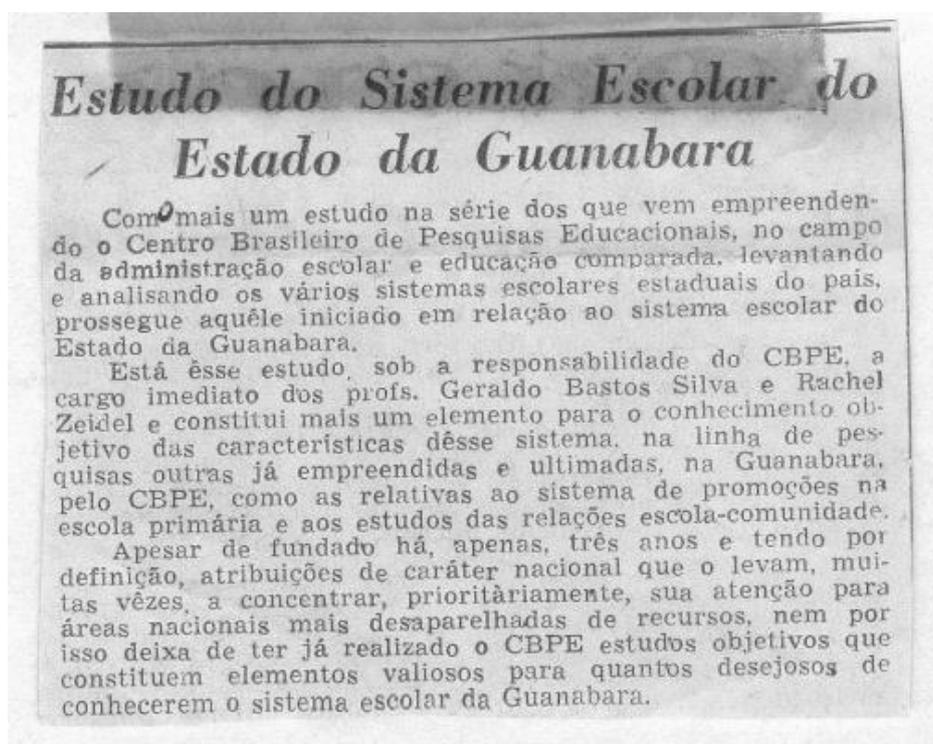
Esse novo pensamento retifica, outrossim, integrativamente, o que é muito importante, uma velha concepção alienada, segregada, departamentalizada da educação, perfilhando a necessidade imperiosa de estruturar a tarefa da escola com o sentido de seleção, revigoramento e sistematização das influências do contexto social, canalizando, compactando, organizando toda a gama de inspirações sociais difusas e assistemáticas que recebe, em função dos objetivos da sociedade a que serve, da cultura de que se nutre, transmite e reelabora. Esta começa a ser a fase nova, integrativa e lúcida do exame e tentativa de implantação da escola que convém à nação, simultaneamente em quantidade, qualidade e sentido (Abreu, 1964, p. 316).

No decorrer da trajetória intelectual de Geraldo Bastos Silva e Jayme Abreu, no espaço de sociabilidade estabelecido graças a convivência no MEC, vários outros empreendimentos teóricos e técnicos foram capazes de motivar encontros e desencontros envolvendo estes dois importantes intelectuais brasileiros. Responsável por diversos estudos técnicos, Geraldo Bastos Silva, foi encarregado por Pericles Madureira de Pinho (Diretor Executivo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE) e Jayme de Abreu (Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas

Educacionais – DEPE), de coordenar a realização de um levantamento sobre “O Sistema Escolar do Estado da Guanabara”, com a cooperação da Professora Rachel Zeidel, que havia sido contratada especialmente para esse fim. O projeto, que seguiu anexo a correspondência enviada ao Diretor do CBPE, professor Darcy Ribeiro, em 07 de julho de 1960, apresenta justificativa, objetivo, aspectos gerais, plano de trabalho, com tópicos sobre a caracterização do Estado da Guanabara, organização geral do ensino, a administração e o financiamento da educação, o ensino primário e o ensino médio público e particular, formação e recrutamento do professor de ensino primário e médio, público e particular, além de um balanço geral, prazo e orçamento. O referido projeto integrava o plano de organização da DEPE, junto aos centros regionais de pesquisa do INEP, que previa o estudo dos sistemas estaduais de educação, compreendendo a escola elementar, a de formação do magistério, o ensino médio e superior (Correspondência ao sr. prof. Darcy Ribeiro, CBPE, 1960).

O Jornal *Diário de Notícias* divulgou com entusiasmo o projeto empreendido pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

**Figura 5 – Informe sobre a realização do Estudo sobre o Sistema Escolar do Estado da Guanabara a ser realizado por Geraldo Bastos Silva e Raquel Zeidel, do CBPE**



Fonte: Jornal *Diário de Notícias*, 10/09/1960.

Em um texto introdutório, os pesquisadores esclarecem que a necessidade de efetuar estudos sobre o funcionamento dos sistemas estaduais de educação no Brasil se caracterizava como uma

preocupação da direção atual do INEP. Desse modo, os estudos de administração escolar desenvolvidos a partir de 1953, no Rio de Janeiro, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e Ceará se inseriam nesse esforço de conhecer melhor os sistemas de ensino de cada Estado brasileiro.

O estudo do sistema educacional do Estado da Guanabara tomou por base a situação no antigo Distrito Federal, no ano de 1960. E, contava, naquela altura, com os seguintes tópicos finalizados:

I – Organização geral do ensino

1. Características gerais e períodos de evolução
2. Reforma Fernando Azevedo
3. A administração Anísio Teixeira
4. Aspectos básicos da organização vigente

II – Administração da Educação

1. Das origens até a reforma de 1928
2. O período Anísio Teixeira
3. Organização vigente
4. O projeto de re-estruturação de 1953

III – O ensino elementar no Estado da Guanabara

IV – A formação do magistério elementar no Estado da Guanabara

Em janeiro de 1961, Jayme Abreu solicita o envio do material produzido através do referido levantamento. Conforme correspondência abaixo.

**Figura 6 – Correspondência de Jayme Abreu para Geraldo Bastos Silva (1961) referente a comunicação anterior sobre o projeto “Sistema Escolar do Estado da Guanabara”, que encontrava-se sob sua responsabilidade**

C. B. P. E.

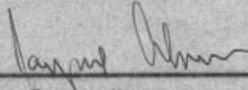
Rio de Janeiro, 17,1,1961.

Ao Professor  
Geraldo B. Silva:

De referência à comunicação que nos foi endereçada, com data de 27 de Dezembro de 1960, sobre o projeto, a seu cargo, "Sistema Escolar do Estado da Guanabara", encareço a necessidade de recebermos até 27 deste, todo o material que estiver concluído, na forma a que se refere a comunicação recebida.

A partir de Março de 1961, a administração deste CBPE já estará em condições de resolver o que pareça reciprocamente mais interessante e viável, a respeito da cooperação técnica que possa V.S. continuar a prestar a este CBPE.

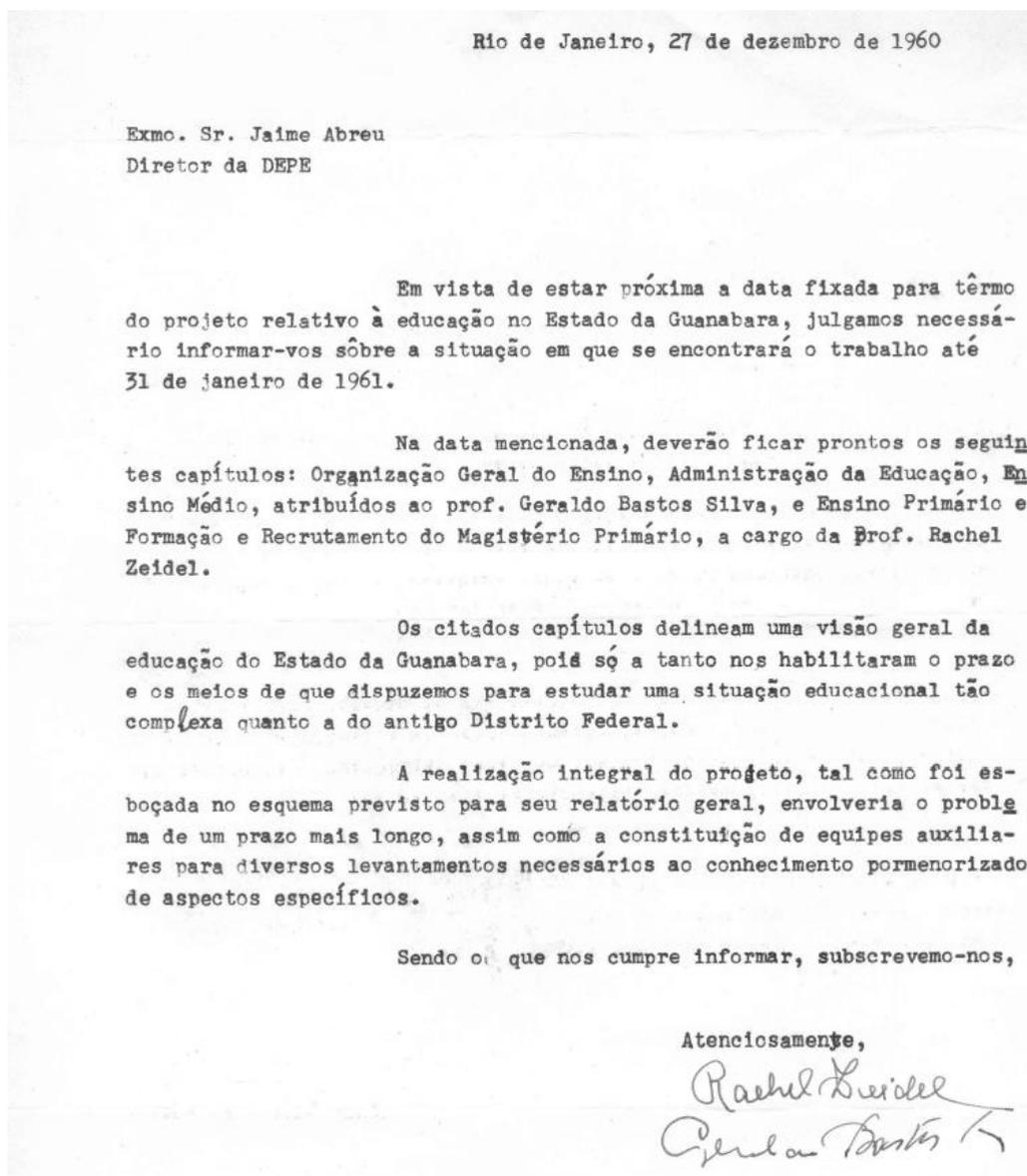
Atenciosamente,

  
Jayme Abreu  
Coordenador DEPE-CBPE

Fonte: Arquivo Histórico do INEP, 1961.

A comunicação citada por Jayme Abreu, apresenta os resultados parciais do trabalho que estava sendo realizado por Geraldo Bastos Silva e Raquel Zeidel, e esclarece as dificuldades que foram enfrentadas, justificando o não cumprimento do prazo estabelecido para entrega do relatório final.

**Figura 7 – Correspondência assinada por Geraldo Bastos Silva e Raquel Zeidel endereçada a Jayme Abreu**



Fonte: Arquivo Histórico do INEP, 1961.

Seja por meio de parcerias com Jayme Abreu, Gildásio Amado, Raquel Zeidel ou outro intelectual de sua rede de sociabilidade, é importante observar que a participação do intelectual em grupos e a circulação deste nos espaços sociais permite trocas, experiências vivenciadas e afinidades, que são estabelecidas e constituem-se como parte do constante movimento de “escambo” entre o indivíduo e o meio no qual está inserido. Nesse sentido, Bourdieu (2004, p. 111) aponta para a ideia de que o indivíduo não existe a não ser numa rede de relações sociais diversificadas, e é essa diversidade que permite também desenvolver seu jogo. Dessa forma, a caracterização de Geraldo

Bastos Silva como intelectual da educação se dá no estabelecimento das múltiplas relações estabelecidas no âmbito do Ministério da Educação.

Para Sirinelli (1996, p. 152), no caso dos intelectuais estes ambientes de troca são apontados como parte fundamental do estudo desses homens, uma vez que através deles é possível conhecer as bases das redes constituídas. Ainda segundo o autor, é necessário reconstruir as “arqueologias” dos intelectuais, “inventariando as solidariedades de origem” e as “genealogias de influência”. Nesse sentido, as sociabilidades também devem ser pensadas no contexto dos estudos sobre os intelectuais, pois é importante perceber o intelectual como um homem no e do tempo, ou seja, como indivíduo fruto de um contexto e que atuou em uma conjuntura específica.

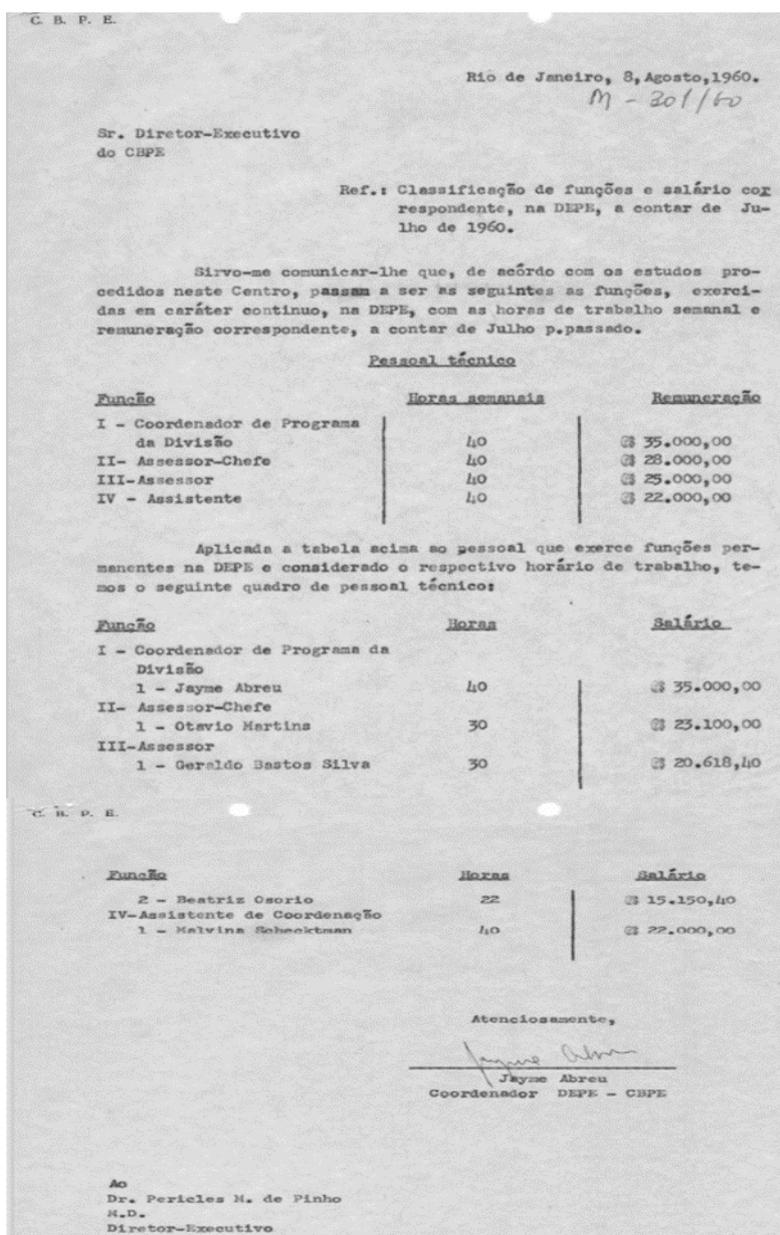
A noção de sociabilidade tem uma relevância significativa para o entendimento da formação e da atuação do intelectual, enquanto criadores, mediadores e homens engajados em projetos educacionais. Esse engajamento tinha o objetivo de estruturar o campo cultural e abrir uma via de ação para a atuação política. As iniciativas que envolviam as reformas de ensino, a criação de instituições modernas de ensino e pesquisa, as relações de proximidade com organismos internacionais e a defesa do planejamento como forma racional de condução da coisa pública são elementos que compõem a ação política desses intelectuais.

Os resultados dos levantamentos realizados por essas agências estatais deveriam subsidiar o planejamento das políticas educacionais. O relatório sobre “O Sistema Educacional Fluminense”, apresentou os resultados obtidos pela incursão coordenada por Jayme de Abreu no Estado do Rio de Janeiro. O texto foi publicado no âmbito do MEC/INEP/CBPE/CILEME, em 1955, e apresentou os resultados do trabalho realizado entre 1953 e 1954. Abreu contou com a colaboração dos professores Paulo de Almeida Campos, responsável pela análise do campo educacional, e Amílcar de Azevedo, que tratou das informações estatísticas (Abreu, 1955, p. 17-18). Anísio Teixeira escreveu o prefácio da obra, caracterizando-a como um estudo de “grande riqueza informativa”, tendo realizado um “exame de conjunto do sistema estadual de educação e do meio econômico e social” (Abreu, 1955, p. 05).

Posteriormente, em 1960, uma outra correspondência assinada pelo então Diretor Executivo do Centro Brasileiro de Estudos Pedagógicos, ligado ao INEP, informou que o professor Geraldo Bastos Silva encontrava-se cedido ao órgão, sendo lotado originalmente no Colégio Pedro II, como “Assistente de Ensino, Referência 27, lotado nesse colégio, à disposição do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, teve frequência integral no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, no período de 1º a 30 de junho p.p.” (Comunicado do Diretor Executivo do CBPE, nº 247/60, de 04/07/1960).

Ainda no INEP, Geraldo Bastos Silva trabalhou em diversas frentes, colaborando em outras atividades de pesquisa e formação do magistério. Em correspondência datada de 08 de agosto de 1960, o coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), Jayme Abreu, informou ao Diretor Executivo do órgão a classificação de funções e salário correspondente, na DEPE, a partir de julho de 1960:

**Figura 8 – Correspondência de Jayme Abreu para Péricles N. de Pinho, com a classificação de funções e salários correspondente, na Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), a contar de julho de 1960.**



Fonte: Classificação de funções, carga horária e salários dos/as servidores/as lotados/as na DEPE (Documentos relacionados à função de trabalhadores CBPE/INEP), Rio de Janeiro, 1960. Arquivo Histórico INEP.

A partir de 1961, o ensino secundário ou o ensino médio caracterizava todos os tipos de estudos pós-primários, nos níveis de primeiro ciclo (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal) e segundo ciclo (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal). Todavia, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961, estabelecia que o ensino secundário dizia respeito ao ramo secundário do primeiro ciclo. De acordo com Nunes, “essa lei constituiu-se na maior de todas as leis de equivalência surgidas desde meados dos anos cinquenta, pois permitiu a articulação, pelo menos teórica, entre todos os cursos de grau médio nos dois ciclos, o que valia para a transferência entre os cursos e para o ingresso no ensino superior” (Nunes, 2000a, p. 56). Tratava-se de uma grande abertura para inovação e integração, possibilitando uma grande variedade de cursos, flexibilização do currículo e ampla articulação entre diferentes níveis. Porém, as mudanças políticas ocorridas a partir de 1964 interromperam bruscamente essa trajetória, impondo uma política autoritária, que visava o desenvolvimento econômico separado do desenvolvimento social, baseado na importação de tecnologia de grandes potenciais capitalistas, bem como em diferentes acordos de cooperação.

No campo educacional, mais especificamente no que diz respeito ao ensino secundário de primeiro ciclo, a meta estabelecida estava relacionada com a expansão das oportunidades educativas e a reformulação curricular, buscando um maior controle social. Nesse período, as políticas educativas estavam voltadas para o desenvolvimento dos ginásios polivalentes.

No final da década de 1960, Geraldo Bastos Silva foi um dos responsáveis pela elaboração do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), órgão do Ministério da Educação encarregado de desenvolver programas e ações decorrentes do Acordo MEC e *United Agency for International Development* (Acordo MEC-USAID), quando encerra suas atividades na instituição. Além de integrar o Grupo de Trabalho criado pelo Decreto 66.600, de 20 de maio de 1970, encarregado da elaboração do Projeto de Reforma do Ensino do 1º. e 2º. Grau, que resultou na Lei 5.692/71. Porém, ao apresentar discordâncias da posição do governo, optou por desligar-se desse grupo de trabalho.

Em dezembro de 1978, Geraldo Bastos Silva estava compondo a equipe técnica do Contrato MEC-SEG/FGV<sup>38</sup>. Também integravam o grupo de trabalho Roberto Hermeto Corrêa da Costa (Supervisor-Geral), Hugo José Ligneul (Coordenador do Contrato), Ayrton Gonçalves da Silva (Vice-Coodenador Técnico), Antônio Edmar Teixeira de Holanda (Assessores em Assuntos Educacionais),

---

<sup>38</sup> A Fundação Getúlio Vargas é uma entidade de interesse público de direito privado criada por meio do Decreto-lei nº 6.693, de 14 de julho de 1944, ato do Governo Federal. De acordo com o referido dispositivo legal, a instituição se ocupará do estudo da organização racional do trabalho e do preparo de pessoal para as administrações pública e privada.

Clóvis Castro dos Santos, Danny José Alves, Guiomar Gomes de Carvalho, Heli Menegale, Júlio d'Assunção Barros, Maria Irene Alves Ferreira, Nilson de Oliveira e Paulo Cesar Botelho Junqueira.

Em 1979, elaborou um projeto sobre a história do ensino no Brasil, entre 1930 e 1961, para o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), vinculado a Fundação Getúlio Vargas. Porém, o referido projeto não foi realizado.

Outros acordos semelhantes já haviam sido celebrados entre os dois países, a exemplo do convênio celebrado em 1946, que originou a Comissão Brasileiro-Americana para o Ensino Industrial (CBAI). Essa comissão “[...] visava ao intercâmbio de informações relativas aos métodos, materiais e orientação educacional para o ensino industrial e o treinamento de professores” (Ciavatta, 2009, p. 313). A CBAI fez parte do acordo de cooperação firmado entre o Brasil e os Estados Unidos, com o objetivo de formar professores para atuar no ensino industrial, no cenário em que o Brasil vivenciava o processo de expansão industrial, a partir da década de 1930. O período é marcado pela crescente preocupação dos Estados Unidos com a América Latina, já observada durante a Segunda Grande Guerra, e ampliada com o início da Guerra Fria.

A CBAI pode ser tomada como um exemplo concreto da influência exercida por concepções educacionais norte-americanas sobre a educação brasileira no pós-guerra, buscando a superação do subdesenvolvimento na América Latina.

O convênio datado de 1956 visava prestar assistência ao ensino primário, dando origem ao Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar. O acordo deveria vigorar até 1961, mas foi prorrogado até agosto de 1964.

Os objetivos do acordo de assistência técnica ao ensino primário, assinado com os americanos, se enquadravam nas prioridades do INEP e nas demandas formuladas pelos intelectuais do campo pedagógico que se ocupavam das questões relativas aos problemas daquele nível de ensino. Tratava-se, basicamente, de um programa que visava a qualificação do professor primário. Dois eixos de atuação orientavam aquela assistência: o treinamento de professores de escolas normais e a produção de materiais didáticos para apoio ao ensino em escolas primárias e normais de todo o país. Como estratégia, seria montado um centro-piloto em Belo Horizonte (Paiva & Paixão, 2002, p. 08)

Ainda dentro do conjunto de iniciativas decorrentes dos acordos estabelecidos entre brasileiros e norte-americanos, o chamado Acordo MEC/USAID previa a contratação de quatro especialistas, que representariam os norte-americanos e atuariam como consultores por dois anos, junto com outros quatro educadores brasileiros, compondo a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM),

responsável por desenvolver as ações previstas no referido acordo, especialmente, o processo de planejamento e implantação dos ginásios polivalentes.

Inicialmente esse grupo foi formado por quatro especialistas da Universidade da Califórnia (Manfte Schrupp, Rudolf Sando, Hansen e Freidy Mullinix) e quatro técnicos brasileiros (Geraldo Bastos Silva, Peri Porto, Teodolindo Cerdeira e Vicente de Paula Umbelino de Souza). A EPEM iniciou suas atividades em 1966 e em 1969 apresentava a Fundamentação teórica do ginásio polivalente, cujos princípios, como, por exemplo, a introdução dos alunos ao estudo das disciplinas teóricas e de cultura geral, o planejamento conjunto do currículo e a diversidade curricular entre as escolas, seriam encontradas na Lei 5.692/71 que estipulou as bases de reformulação do ensino de primeiro e segundo graus. (Nunes, 2000a, p. 57)

Desse modo, a EPEM passou a assessorar os estados e organizar a implantação das equipes locais, subordinadas à nacional. O convênio tinha a previsão de duração de dois anos (1965 a 1967), sendo renovado até 1976, dando assistência sobretudo aos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco.

Os trabalhos da EPEM deram origem a várias ações e programas, dentre eles, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), que foi regulamentado pelo Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968, e tinha como “objetivo especial de incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio”. A Comissão era responsável pela aplicação dos “recursos provenientes de empréstimos externos e recursos nacionais de contrapartida”, cabendo a ela as seguintes obrigações:

I - Promover, juntamente com os Estados, a implementação dos planos elaborados pelos mesmos e referentes à expansão e melhoria de sua rede de ensino médio público, em articulação com uma assistência técnica educacional que assegure a consecução dos objetivos do PREMEM.

II - Administrar os projetos de âmbito nacional que visem ao treinamento e aperfeiçoamento de professores de ensino médio geral, à construção de um ginásio polivalente modelo na capital de cada Estado, ao equipamento e manutenção dos centros de treinamento de professores de ciências, à seleção de bolsistas para aperfeiçoamento no estrangeiro e à organização de serviços de assistência técnica educacional.

III - Encaminhar e acompanhar a liberação dos recursos para os vários subprogramas do PREMEM.

IV - Elaborar as minutas de acordos e convênios a serem celebrados com os Estados e órgãos incumbidos da execução do Programa.

Apesar desses acordos internacionais disporem do apoio de alguns setores da sociedade, muitos intelectuais, professores e alunos brasileiros eram contrários, gerando um grande volume de críticas. Talvez, por conta disso, os acordos e convênios firmados entre os dois países foram mantidos em sigilo por algum tempo, sendo conhecidas somente após a manifestação de suas concepções e premissas nas reformas 'universitária' e de '1º e 2º graus' e na criação dos 'ginásios polivalentes'.

O Jornal *Diário de Notícias* noticiou, já em 1970, a celebração de um convênio para a construção do primeiro Ginásio Polivalente – Modelo, no Distrito Federal. O anúncio repleto de entusiasmo garante que a instituição terá capacidade para 800 alunos em dois turnos, conforme prevê o convênio firmado entre o Governo do DF e o PREMEM. O texto informa ainda que o referido convênio foi assinado pelos professores Júlio Cachapuz de Medeiros (Secretário de Educação e Cultura do DF) e Geraldo Bastos Silva (representante do MEC).

Apesar dos altos investimentos realizados os acordos de colaboração técnica celebrados entre o Brasil e os Estados Unidos, visando assessoria para o planejamento do sistema de ensino, geraram várias discussões e crítica, dando início a um capítulo da educação no Brasil, marcado pela vigência de ideias pedagógicas tecnicistas e a visão crítico-reprodutivista.

### **4.3 Principais ideias e conceitos na obra de Geraldo Bastos Silva: pragmatismo e desenvolvimentismo**

Nas décadas de 1950 e 1960, o pensamento educacional brasileiro foi marcado pela relação existente entre os ideários pragmatista e desenvolvimentista. Após o fim da II guerra mundial, o Brasil, assim como outros países considerados subdesenvolvidos, precisavam se alinhar à nova ordem mundial. Cenário em que as elites políticas e intelectuais mobilizaram-se em torno do desafio de promover o desenvolvimento econômico e social do país.

No âmbito do Governo Federal, mais especificamente do MEC, o INEP e o ISEB se caracterizaram como centros de referência na formulação do ideário desenvolvimentista então predominante, sendo responsáveis pela disseminação do pragmatismo e do desenvolvimentismo, respectivamente. Nesse sentido, tanto o INEP quanto o ISEB podem ser categorizados como importantes lugares de sociabilidade. Conforme Sirinelli (1997), "é certo, [...] que as elites culturais se definem, como noutros meios, pela sua própria imagem, que reflete a sociedade que as rodeia" (Sirinelli, 1997, p. 275).

Magalhães (2016) ao investigar o papel dos intelectuais na inovação e regulamentação da educação brasileira, esclarece que:

As estruturas de sociabilidade são, por vezes, meros movimentos, manifestos, actos de expressão transitória e epifenómenos. Mas são também momentos de interacção e previsão. Os manifestos de intelectuais contêm, em regra, uma perspectiva e uma vinculação pelo que são cuidados na textualidade. E são as marcas textuais que, tanto quanto as marcas de assinatura, ditam a historicidade dos manifestos (Magalhães, 2016, p. 313).

Já no cenário brasileiro das décadas de 1950 e 1960, marcado pelo desenvolvimentismo e pragmatismo, o plano ideológico assumiu uma importante função, uma marca característica do grupo de intelectuais ligados ao MEC. Para Álvaro Vieira Pinto<sup>39</sup>, que chefiou o Departamento de Filosofia do ISEB (1955 a 1961) e foi diretor executivo do ISEB (1961 a 1964), a produção científica e ideológica eram atividades articuladas e complementares, e deveriam mediar a função da ciência e dos cientistas sociais nas investigações e análises dos problemas nacionais, assim como na formulação de políticas governamentais:

A ideologia deve surgir da mediação de um grupo de sociólogos, economistas e políticos que, superando o plano restrito de suas especialidades, se alcem ao pensar filosófico, por via da compreensão das categorias reais que configuram o processo histórico e acompanham o projeto de modificação das estruturas fundamentais da nação. (Pinto, 1960 apud Mendonça, 2006, p. 98).

Resultado de vários anos de formação e de sua atuação profissional na área educacional do serviço público federal, Geraldo Bastos Silva teve seu primeiro livro publicado em 1957, com o título *Educação e Desenvolvimento Nacional*, uma publicação vinculada a coleção “Textos Brasileiros de Sociologia” do ISEB. Ao todo são 51 páginas, organizadas em nove capítulos (além de introdução e notas), nos quais o autor analisa o fenômeno educacional em uma abordagem sociológica.

O período que antecede a publicação foi marcado por intensos debates, que envolveram representantes de escolas particulares e públicas, e culminou na publicação do *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados* (1959). Essas discussões margearam o longo processo de

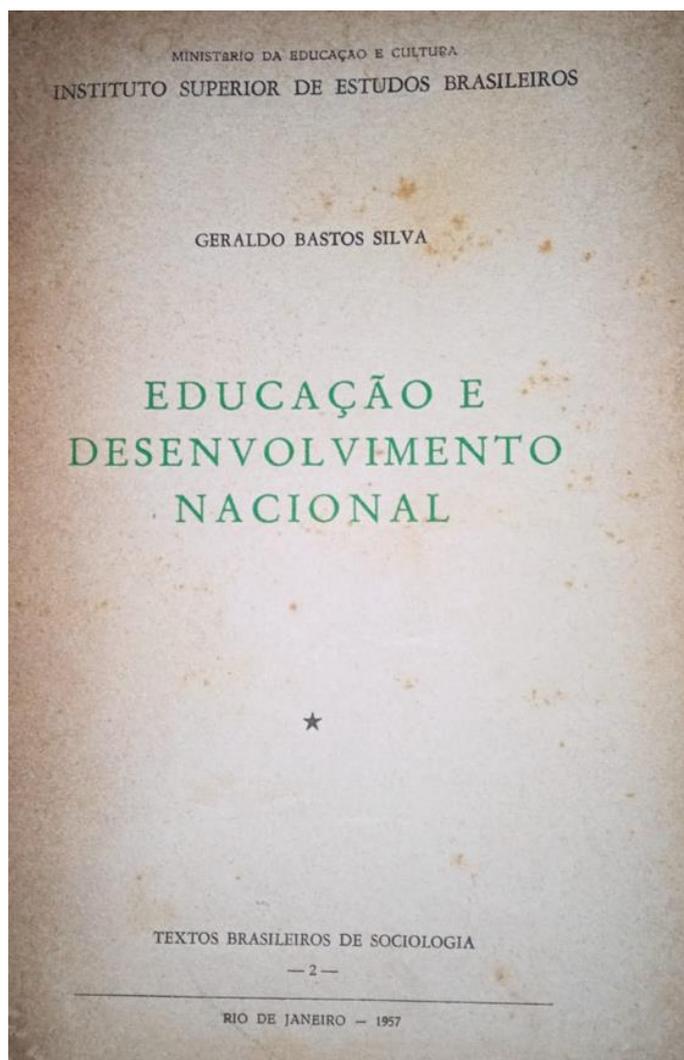
---

<sup>39</sup> Nasceu em 11 de novembro de 1909 (Campos dos Goytacazes, RJ) e faleceu em 11 de junho de 1987 (Rio de Janeiro, RJ). Foi filósofo, professor, cientista, autor de livros, tradutor e músico (violinista). Formou-se em (graduação) em Medicina e cursou faculdade de Física e Matemática. Defendeu tese em Filosofia (em 1949).

Desenvolveu trabalhos nas áreas e temáticas de filosofia, educação, trabalho, demografia, ciência, terceiro mundo, tecnologia e cibernética. Foi professor de filosofia das ciências na “Faculdade de Filosofia” da “Universidade do Distrito Federal” (UDF). Chefiou o Departamento de Filosofia do ISEB (de 1955 a 1961), ministrando cursos como professor e como autor de livros. Assume o ISEB como diretor executivo (de 1961 a 1964) e neste tempo também trabalha como autor de livros, coordenador de publicação de livros e como tradutor. Fonte: <https://alvarovieirapinto.org/biografia/resumo-biobibliografico/>.

gestação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961. Em relação as atividades profissionais, o inspetor de ensino havia participado de uma série de atividades desenvolvidas junto a estrutura administrativa do MEC, principalmente ligadas a Diretoria de Ensino, como as campanhas de melhoria do ensino secundário (a partir de 1952) e o planejamento de projetos, como das Classes secundárias experimentais, implementadas a partir de 1959.

**Figura 9 – Capa do livro *Educação e Desenvolvimento Nacional* (1957a), de autoria de Geraldo Bastos Silva.**



*Fonte:* Silva, 1957a (Arquivo pessoal).

A obra *Educação e Desenvolvimento Nacional* se insere no debate nacional em torno do desenvolvimento do país e do papel da educação nesse processo. Vários intelectuais tiveram suas ideias promovidas e publicadas pelo ISEB, a exemplo de Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Álvaro Pinto, Guerreiro Ramos, Nelson W. Sodr , entre outros. Nesse contexto, Gatti e In cio Filho (2011, p. 121) chamam aten o para a rela o existente entre os interesses dos  rgoos governamentais de

então, que estavam voltados para a industrialização e o desenvolvimento e para a visão do papel do intelectual e de sua atuação na sociedade. Tais premissas, para Geraldo Bastos Silva, bem como para outros intelectuais dessa geração, podem ser buscadas em Karl Mannheim, sobretudo, no que diz respeito a sociologia do conhecimento, que investiga as interligações entre categorias de pensamento, reivindicações do conhecimento e realidade social – a *Seinsverbundenheit* (solidariedade existencial) do pensamento (Outhwaite & Bottomore, 1996, p. 1.427).

Ao definir a concepção sociológica da educação, como processo de transmissão da cultura através das gerações, Bastos Silva apresenta a ideia de educação escolar – educação institucionalizada, formal, sistemática – integrada ao conjunto da vida social e em contraponto a concepção “compartimentalizada” da educação. O que, segundo o autor, “indica a necessidade de organizar-se o trabalho escolar como prolongamento e sistematização, seleção e fortalecimento das influências educativas da própria vida social em seu conjunto” (Silva, 1957a, p. 19). Para fundamentar sua análise, o autor recorre a Mannheim (1946 apud Silva, 1957), que reforça a importância da sociologia, no sentido de superar “a compartimentalização e a minguada concepção escolástica da educação (...)”.

É importante destacar que outros teóricos, como Karl Marx e Émile Durkheim, cada um ao seu modo, também contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento. Porém, seu progresso decisivo ocorreu a partir da obra de Max Scheler e Karl Mannheim na década de 1920.

Isso pode ser interpretado como a expressão intelectual sintomática de uma época de crise, e o reconhecimento de sua própria radicação na estrutura social e de sua determinação por fatores sociais talvez seja o seu traço mais característico. O estado de espírito das ciências sociais e históricas na Alemanha durante o período em que a sociologia do conhecimento se desenvolveu naquele país pode ser descrito como de “consciência trágica”. Mannheim acreditava plenamente que tal sociologia exerce um importante efeito transformador sobre os seus praticantes: a sociologia do conhecimento convoca os intelectuais a cumprirem sua vocação maior, que é a realização de síntese. Muda o relacionamento deles com as partes conflitantes na sociedade, na medida em que lhes propicia distanciamento e visão de conjunto (Outhwaite & Bottomore, 1996, p. 1427).

Porém, a concepção de Mannheim sobre a forma como a sociologia poderia afetar o estado de conhecimento político sofreu algumas alterações ao longo do tempo, sobressaindo-se três momentos principais:

1. A sociologia do conhecimento como um modo pedagógico, mas também político, de enfrentar as outras forças que compõem o mundo político e agir sobre elas; 2. A sociologia do conhecimento, como instrumento de esclarecimento relacionado com o processo dual de RACIONALIZAÇÃO e individuação identificado por Max Weber, e comparável à psicanálise, age para emancipar homens e mulheres a fim de que realizem escolhas racionais e responsáveis, libertando-os da subserviência a forças ocultas que eles não podem controlar. 3. A sociologia do conhecimento como arma contra os mitos predominantes e como método para eliminar inclinações da ciência social, para que ela possa dominar os problemas públicos fundamentais da época e guiar uma conduta política apropriada” (Outhwaite & Bottomore, 1996, p. 1.428).

Nesse sentido, Bastos Silva defendia uma educação não apenas instrumental, que não estivesse reduzida ao aprendizado de certas técnicas, mas uma formação integral, capaz de “formar os homens de acordo com as ideias e valores da cultura de que é portadora”, e considerando a importância de “influências educativas difusas, assistemáticas e informais do meio social em seu conjunto, sobre a ação especializada, sistemática e formal da escola [...]” (Silva, 1957, p. 19-20).

Em sua abordagem crítica, Bastos Silva apresenta alguns conceitos importantes que perpassam sua visão da educação brasileira, como a noção de educação escolar, além de refletir sobre o papel da escola e suas relações com o contexto sociocultural.

Em relação ao caráter global do processo educativo, Bastos Silva apresenta as argumentações de Roland Corbisier:

Entendida como o conjunto de estímulos, solicitações e influências que determinam, o reflexo ou impregnação, o pensamento é a conduta dos homens em sociedade, a pedagogia transborda dos limites das escolas, liceus e universidades para identificar-se com a política, isto é, com a missão de que está invertida a comunidade de formar os homens de acordo com as ideias e valores da cultura de que é portadora (Corbisier, s/d apud Silva, 1957a, p. 19).

Nessa primeira obra, publicada em 1957, a noção de transplantação cultural surge no trabalho de Bastos Silva, ainda de forma incipiente, mas como aspecto fundamental de sua análise da formação da sociedade e da educação no Brasil, buscando sustentação em fundamentos de autores brasileiros, como Caio Prado Júnior (1947)<sup>40</sup>; Anísio Teixeira (1953)<sup>41</sup>; Guerreiro Ramos, Ewaldo da Silva Garcia e Bastos Silva (1953)<sup>42</sup>:

---

<sup>40</sup> Prado Jr., C. “Caracter y desarrollo de la cultura brasileira”, em “Expression” (revista). Buenos Ayres: ano 1º, tomo II, março, 1947.

<sup>41</sup> Teixeira, A. “A crise educacional brasileira”, em ‘Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos’, Rio de Janeiro: volume XIX, nº 50, abril-junho, 1953.

<sup>42</sup> Ramos, G., Garcia, E. da S. & Bastos Silva, G. “O problema da escola de aprendizagem industrial no Brasil”, em “Estudos Econômicos” (Revista). Rio de Janeiro: ano IV, ns. 11/12, setembro a dezembro de 1953.

A prioridade na utilização da categoria de transplantação, como conceito interpretativo da situação educacional brasileira, pertence, talvez ao trabalho sobre “O problema da escola de aprendizagem industrial no Brasil”, no qual o caráter transplantado de nossa educação é expresso nos seguintes termos: “Nossas instituições escolares participam da mesma inspiração idealista, do mesmo caráter de transplantação que se verifica em outros setores institucionais. Se não se tem, em geral, consciência disso, o fato é ainda mais digno de exame” (Silva, 1957a, p. 11). (Aspas do autor)

Dessa forma, iniciativas de “transplantação cultural” pura e simples de modelos estrangeiros a serem adotados na educação brasileira, sem “raízes no meio sociocultural, advindas muitas vezes de imposições do governo, estavam fadadas ao fracasso” (Silva, 1957a, p. 11).

O próprio Geraldo Bastos Silva assegura que a compreensão da formação do Brasil como resultado de processos de transplantação cultural configura-se como uma categoria largamente aceita e utilizada pelos que estudam a realidade brasileira. Para embasar sua análise da noção de cultura transplantada, o autor utiliza, inicialmente, as ideias de Caio Prado Júnior (1947) para explicar os efeitos dessa transplantação nos setores da cultura material e da economia.

Porém, ao tratar da transplantação no campo educacional, Geraldo Bastos Silva recorre a um texto publicado por Anísio Teixeira, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, volume XXVII, janeiro/março de 1953. Essa edição trouxe as seguintes contribuições intelectuais, na seção “Ideias e Debates”: A. Almeida Júnior (“Repetência ou promoção automática”); Afrânio Coutinho (“O homem moderno e o humanismo”), Anísio Teixeira (“Bases para uma programação da educação primária no Brasil”), Fernando de Azevedo (“Horizontes perdidos e novos horizontes”), Gilberto Freyre (“Sugestões para uma nova política no Brasil: a rurbana”), J. Roberto Moreira (“Educação, sociedade e ideais educacionais”).

A *RBEP* foi um importante instrumento de divulgação do ideário da Escola Nova no Brasil. De acordo com Saviani (1984), ao analisar a Filosofia da Educação na *RBEP*, entre 1945 e 1960, prevaleceu a concepção humanista moderna; de 1960 a 1969, foi marcado pela articulação entre a concepção humanista moderna e a tecnicista; de 1969 em diante houve o domínio da concepção tecnicista e manifestações da filosofia analítica). Ainda conforme seu estudo, até o ano de 1962 foram publicados exclusivamente artigos com enfoque humanista moderno, ideário da Escola Nova, e a partir dessa data também foram divulgados textos baseados na visão tecnicista.

Em relação ao texto de autoria de Anísio Teixeira, publicado na *RBEP* de 1953, tratava-se das “Notas taquigráficas de exposição feita no curso de programação do desenvolvimento econômico

brasileiro”, oferecido pela CEPAL, no Rio de Janeiro. A fala foi dirigida a economistas: “Aos economistas compete, com efeito, ajudar os educadores a organizar e programar devidamente o sistema educacional”. Na *RBEF*, o texto foi intitulado como *Bases para uma programação da educação primária no Brasil*. Anísio Teixeira critica a herança francesa na educação brasileira pela demasiada ênfase dada a inteligência de tipo dedutivo, a inteligência do discurso, da enunciação de problemas e de sua solução no campo teórico.

A pedagogia intelectualista, pondo toda a sua ênfase na inteligência da palavra e do discurso, relegava a nível inferior esses outros tipos de inteligência, que não cultivava nem mesmo na escola primária, pois esta era antes uma escola intelectualista de segunda classe, do que uma escola verdadeiramente destinada ao cultivo dos tipos de inteligência não verbais. Somente a América do Norte escapou, com vigor, a esse vício intelectualista, merecendo, por isto, a sua pedagogia a permanente sátira, por parte dos europeus, de pedagogia do praticismo senão do materialismo e, sempre, do primarismo. Estou em que os Estados Unidos foram salvos pelo espírito pragmático de sua própria filosofia. Sabemos, hoje, que o pragmatismo não é mais afinal do que o espírito científico generalizado aos demais aspectos do pensamento. Na escola secundária americana, a inteligência prática, a inteligência plástica, a inteligência da "matéria" e a inteligência especulativa são todas cultivadas. Se alguma sofre diminuições, esta seria a inteligência especulativa, e não os três outros tipos de inteligência. O nosso sistema escolar é uma transplantação infeliz do da França, com a diferença de que não consegue ser eficaz nem no cultivo da inteligência especulativa, para não se falar dos outros demais aspectos da inteligência, igualmente essenciais (Teixeira, 1953, p. 32).

Anísio Teixeira viajou por diversos países do mundo, conhecendo realidades distintas daquelas já observadas em seu país. “Viajou para a Europa e Estados Unidos. Por força do cargo que ocupava entrou, pela primeira vez, em contato com uma literatura pedagógica e um sistema público de educação que não conhecia” (Nunes, 2000b, p. 156). A viagem à Europa ocorreu em 1925, quando Teixeira estava à frente da Instrução Pública da Bahia, passando pela Itália, França e Bélgica, a fim de conhecer mais de perto os sistemas educacionais desses países. Mas foi nos Estados Unidos que ele vivenciou suas experiências mais significativas, que ajudam a justificar seu entusiasmo no comentário citado acima:

A passagem pelo Teachers College de Columbia, no final dos anos 20, foi vivida com uma intensa carga afetiva, uma experiência de conversão pelo avesso. Numa dimensão laica Anísio reviveu situações que conhecera no "mundo dos colégios jesuítas", o que o empurrou a

reinterpretar a realidade e produziu aos seus olhos e aos olhos dos outros uma ruptura biográfica que acentua o antes e o depois da estadia nos Estados Unidos. Adotou Dewey como sua plataforma de lançamento para o mundo, como viga mestra para compreender o que se passava na sociedade norte-americana. Escolhera um crítico contundente dos impasses da democracia norte-americana, um colaborador direto de instituições instaladas no meio da população pobre e imigrante com objetivos filantrópicos e educativos, um pensador que denunciava, aos Estados Unidos, que a ameaça da democracia não estava fora do país, mas dentro dele, nas atitudes pessoais e nas instituições (Nunes, 2000b, p. 156).

Fica clara sua admiração e inspiração a partir de padrões norte-americanos, sobretudo na defesa de uma escola democrática cuja filosofia se voltava para a vida e suas necessidades práticas. Não como uma simples operação de transplante para a realidade brasileira, mas num processo de mudança, que compreendia a reconstrução do país, a partir de seu sistema de ensino, que deveria ser público e democrático.

Ao analisar a relação “educação e desenvolvimento econômico” e “o problema escolar de um país em desenvolvimento”, Bastos Silva (1957a) aponta o duplo valor da educação, enquanto instrumento e finalidade do processo de desenvolvimento econômico e social. Segundo o autor:

devemos reconhecer no desenvolvimento escolar valor não só terminal – como aspecto que é do desenvolvimento social – mas também valor instrumental, pois o desenvolvimento econômico implica sempre em aspecto técnico, quer consista este na acumulação de novos conhecimentos científicos e no progresso da aplicação desses conhecimentos, quer se defina como um processo de assimilação da técnica predominante na à época. (Silva, 1957a, pp. 30-31)

Ao compreender a existência de um equívoco na supervalorização do valor terminal do desenvolvimento escolar, bem como destacar a importância das condições infraestruturais que acompanham esse crescimento, Bastos Silva utiliza como exemplo a forma como pode/deve ocorrer a erradicação do analfabetismo:

A eliminação do analfabetismo, por exemplo, só é um desiderato realmente viável quando deixa de ser função apenas de uma exigência, digamos, moral, de esclarecimento das camadas populares, para tornar-se uma consequência das modificações que consubstanciam a transição de uma estrutura sócio-econômica predominante agrícola e rural, para uma economia crescentemente industrial e urbana na qual, além de ser condição de eficiência social do indivíduo, a capacidade de ler e escrever encontra permanente motivação em tipos

de contatos sociais que, no meio rural, são menos frequentes e menos intensos. (Silva, 1957a, pp. 32-33)

Anísio Teixeira também defendia as ideias centrais do pragmatismo, a partir da aplicação e integração cada vez mais ampla da ciência à vida. No texto *O espírito científico e o mundo atual* (1955), o autor reflete sobre a permanência dos dualismos entre teoria e prática, entre o racional e o empírico, entre o manual e o intelectual, entre ação e pensamento, entre o útil e o espiritual. Ainda de acordo com Teixeira, com o advento das tecnologias científicas, a dicotomia existente seria superada por um só método: o método científico. O uso da ciência segundo princípios éticos e morais. Dessa forma, “a ciência nos dá os meios, mas nada pode dizer sobre os fins para os quais aplicamos esses meios” (Teixeira, 1955, p. 104).

Enquanto para Geraldo Bastos Silva, o caráter exógeno da instituição escolar brasileira, resultante do processo de “transplantação cultural” dificultava as ações de planejamento educacional. Para o referido educador, tal processo sofreu graves deformações e produziu uma desarmonia entre a escola e as condições reais do meio em que existia. Seu raciocínio baseava-se na constatação de que as instituições escolares brasileiras não eram fruto de uma formação espontânea, assim como não foram precedidas de ensaios e erros realizados no decorrer do processo transmissor de cultura, pois surgiram sem qualquer precedência orgânica e natural, foram completamente criadas e estabelecidas num meio no qual não se inseriam segundo critérios e necessidades endógenas.

Trata-se de a atitude exemplarista, ou seja, adoção literal de instituições estrangeiras, baseada na ideia de que os problemas inerentes a formação da nação brasileira poderiam ser resolvidos pela adoção do modelo das instituições dos países mais desenvolvidos. Em relação ao exemplarismo no campo educacional, Silva (1957) critica o fato de que as instituições educacionais transplantadas não terem exercido o papel que delas se esperava em relação ao progresso econômico e social brasileiro. Segundo o autor, prevaleceram as condições econômicas de subdesenvolvimento, “que não só tornavam impraticável uma acentuada expansão quantitativa do sistema escolar, mas também, dado o fato de que a educação escolar não tinha função realmente útil e necessária a preencher, essa expansão, meramente quantitativa, tornava irrelevante o problema da qualidade e do tipo de ensino ministrado nas escolas” (Silva, 1957a, p. 35).

À percepção de que a realidade brasileira era marcada por dualismos e pela resistência à mudança

somava-se a questão da transplantação educacional, evidenciando, para esses educadores, os pontos de estrangulamento para a formulação de um plano de educação por meio do qual se

pudesse conduzir o processo em curso no Brasil – marcado pela passagem de uma estrutura social e econômica predominantemente agrícola para uma estrutura crescentemente industrial –, levando a escola a funcionar como um instrumento de desenvolvimento. (Mendonça et. al, 2006, p. 107)

A categoria de entendimento nomeada transplantação cultural e seu uso para categorizar a realidade brasileira serão bastante recorrentes na obra de Geraldo Bastos Silva. Para tanto, também reconhece a inspiração em Anísio Teixeira foi registrada logo no início do livro *Educação e Desenvolvimento Nacional* (1957), no capítulo que aborda a noção de transplantação enquanto conceito interpretativo da realidade educacional brasileira.

Não poderemos, entretanto, analisar com justeza a situação escolar brasileira presente, sem antes considerar que o nosso esforço de civilização constituiu um esforço de transplantação, para o nosso meio, das tradições e instituições escolares. E a transplantação não se fez sem deformações graves, por vezes fatais. Como a escola foi e será, talvez, a instituição de mais difícil transplantação, por isso que pressupõe a existência da cultura especializada que procura conservar e transmitir, nenhuma outra nos poderá melhor esclarecer sobre o modo por que se vem, entre nós, operando a transplantação da civilização ocidental para os trópicos e para uma sociedade culturalmente mista” (Teixeira, 1953 apud Silva, 1957, p. 11).

Porém, logo em seguida, Geraldo Bastos Silva, ainda no livro publicado em 1957, afirma que a categoria de transplantação foi utilizada inicialmente no texto *O problema da escola de aprendizagem industrial no Brasil*, escrito por Guerreiro Ramos, Ewaldo da Silva Garcia e o próprio Geraldo Bastos Silva, em 1953. Na referida obra, o caráter transplantado da educação brasileira foi expresso da seguinte forma: “Nossas instituições escolares participam da mesma inspiração idealista, do mesmo caráter de transplantação que se verifica em outros setores institucionais. Se não tem, em geral, consciência disso, o fato é ainda mais digno de exame” (Ramos et al, 1953, p. 07).

Em *Educação e Desenvolvimento Nacional* (1957), Geraldo Bastos Silva, além de explorar amplamente a categoria de transplantação, trabalha os conceitos de exemplarismo e antiutopismo, a concepção sociológica da educação, a necessidade de pesquisa dos “Principia media”, além da relação educação e desenvolvimento econômico e os problemas escolares brasileiros. Vamo-nos deter na análise do conceito de “Principia media”, por revelar o peso da sociologia de Karl Mannheim no pensamento do educador brasileiro e sua caracterização enquanto intelectual mannheimiano.

Em *Homem e sociedade numa era de reconstrução social*, Mannheim (1935) havia reafirmado sua percepção das mudanças históricas e democratizantes que propiciou um novo princípio de

seleção dos integrantes do estrato intelectual, insistindo que a composição social mais aberta e diferenciada facultava a estes assumir o papel de "mediadores"<sup>43</sup> entre os diversos grupos e camadas a fim de "fazer o exame dos principia media" e planejar a reconstrução da sociedade mediante formas de controle racional (Villas Boas, 2002, p.128).

Para Mannheim, a associação de intelectuais a partidos restringe sua visão e concepção de mundo mais amplas. A participação política do intelectual mannheimiano está em sua capacidade de prover meios de interpretação e explicação do mundo para o processo de mudança social.

Miglievich Ribeiro (1993, p. 78), faz observações importantes sobre a adesão dos intelectuais brasileiros a teoria de Mannheim. Segundo a pesquisadora, o sociólogo húngaro se opôs ao iluminismo sem, contudo, aderir ao relativismo radical, em sua sociologia do conhecimento, que representa a base para ação do intelectual. Desse modo, sua teoria foi amplamente acolhida por muitos sociólogos brasileiros, que passaram a entender a sociologia do conhecimento como um procedimento iluminista contra as várias manifestações de "irracionalidade". Essa aposta na razão justificada aponta para uma "missão civilizatória" do intelectual, que o eleva à condição de liderança carismática inexistente na proposta mannheimiana. Para quem a razão celebra o advento da "racionalidade funcional", que se aproxima da noção weberiana de "racionalidade ligada a fins".

Geraldo Bastos Silva chama atenção para a necessidade de pesquisar a "concreção histórica particular de leis especiais do tipo chamado por Mannheim de *principia media* e que regem a vida social e a cultura", no início da fase tecnológica, vivenciada pelo Brasil, ainda segundo o autor:

O conhecimento preciso da situação existente, em que atuam tendências contraditórias dessa espécie, é o primeiro requisito de qualquer solução adequada do problema. Seu ponto de partida, no que diz respeito ao problema educacional, é o fato da origem independente dos vários tipos de escolar, - expressão da situação desse problema, nas fases anteriores, - apresentar-se na forma de problemas específicos, a cada um dos quais corresponde um destes tipos de escola (Silva, 1957a, pp. 28-29).

Geraldo Bastos Silva justifica ainda que o conhecimento das diferentes formas de constituição dos sistemas educacionais, incluindo fatores de ordem social, cultural, política, ideológica e

---

<sup>43</sup> Segundo Bobbio, o conceito de intelectual para Mannheim é oposto a concepção de Gramsci e seu intelectual orgânico. De forma genérica, contrapõe-se ao intelectual tradicional (que também é orgânico) e representa na luta pela hegemonia os interesses de sua classe. Assim, o intelectual orgânico gramsciano como "organizador da cultura" tem seu lugar privilegiado no Partido Revolucionário onde realiza plenamente seu engajamento intelectual na defesa da causa proletária. Mannheim se encontraria no limite entre o engajamento intelectual e o engajamento político, embora não excluísse o interesse ativo dos intelectuais pelos problemas da cidade (que, ainda não fosse a cidade de Deus, era, porém sempre uma cidade ideal, que devia ser projetada sem ilusões de uma completa e rápida realização. Gramsci, ao contrário, continuava, embora com espírito crítico, a linha de identidade entre engajamento político e engajamento cultural, na perspectiva histórica dos intelectuais revolucionários (Bobbio, 1997, p. 130).

econômica, que influenciam o processo de formação, junto a análises comparativas dos sistemas pode proporcionar o discernimento dos reais problemas existentes, além de apontar as melhores soluções.

Além das obras já citadas como referência para o pensamento de Geraldo Bastos Silva, os seguintes autores/textos também são referenciados: Ralph Turner (*Las Grandes Culturas de la Humanidad*, México, 1948); R. Freeman Batts (*A Cultural History of Education*, Nova York, 1947); L. L. Kandel (*Educação Comparada*, São Paulo, 1947); Roberto Campos (*Cultura e Desenvolvimento*, in *Introdução aos problemas do Brasil*, s/l, s/d); Ewaldo Correa Lima (*Política de desenvolvimento*, s/l, s/d); Anísio Teixeira (*A educação que nos convém*, Rio de Janeiro, 1954); Ernesto Luiz de Oliveira Júnior (*Doze ensaios sobre educação e tecnologia*, Rio de Janeiro, 1956).

Em 1959, apenas dois anos após a publicação do seu primeiro livro, Geraldo Bastos Silva apresenta o importante livro *Introdução à Crítica do Ensino Secundário*, através da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). A obra foi composta por oito capítulos e apresenta uma análise crítica a respeito da situação do ensino secundário brasileiro, o significado, as origens e diferentes funções atribuídas a esse nível de ensino, além dos modelos francês e inglês, que influenciaram na organização e no funcionamento do ensino secundário no Brasil. O último capítulo foi dedicado ao estudo da Lei orgânica do ensino (Reforma Capanema, de 1942). Por conta da dificuldade de acesso, optou-se por dar maior visibilidade a outros textos e trabalhos desenvolvidos por Geraldo Bastos Silva, no mesmo período<sup>44</sup>. Vale ainda destacar que o livro publicado por Bastos Silva em 1969, intitulado *A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria*, caracterizou-se como uma edição revisada do livro anterior, de 1959. Motivo que também nos fez privilegiar a análise do texto de 1969, que foi divulgado por meio da importante Coleção 'Atualidades Pedagógicas' da Companhia Editora Nacional, que tinha grande circulação entre intelectuais, educadores e estudantes.

São cerca de dez anos que separam a primeira da segunda edição, nesse interim foram muitas as atividades intelectuais que contaram com o engajamento de Geraldo Bastos Silva. Algumas delas já foram mencionadas, como a participação nas campanhas de melhoria do ensino secundário (CALDEME, CILEME e CADES), no projeto das classes secundárias experimentais, seu engajamento na organização e publicação do *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados*, e nos debates em torno da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), além de ter

---

<sup>44</sup> Textos publicados por Geraldo Bastos Silva, em 1959: Estado atual e antecedentes do problema de legislação federal de bases e diretrizes da educação (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos); Estudos de educação secundária - Fatores e Consequências. Expansão do ensino secundário brasileiro (Revista Do Serviço Público). Destaca-se ainda o trabalho relacionado as classes secundárias experientes, cujo início data do mesmo período.

colaborado para a implantação e desenvolvimento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) e dos Ginásios Polivalentes

A década de 1960, no campo educacional brasileiro, foi marcada pela crise da pedagogia nova e a articulação da pedagogia tecnicista. Porém, até 1964, as configurações políticas foram mantidas e Anísio Teixeira continuava articulando as principais ações e projetos, estando a frente da gestão da CAPES e do INEP. Além de ter contribuído para a criação do ISEB (1953) e da Universidade de Brasília (1961).

Em relação ao ensino secundário, a legislação herdada do Estado Novo, garantia que “apenas o ensino secundário possibilitava o acesso a qualquer carreira de nível superior. Os outros ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. E se um aluno quisesse transferir-se de um ramo a outro do ensino médio perderia os estudos já feitos [...]” (Saviani, 2007, pp. 305-306). Após a publicação de vários dispositivos legais que buscavam modificar essa orientação, a LDB de 1961 consolidou a equivalência entre ramos distintos, garantindo uma trajetória acadêmica mais justa e flexível para os estudantes.

O ensino secundário permanece em evidência, suscitando inúmeros embates teóricos. Sobre esse nível e a administração de Anísio Teixeira, marcada pela organização de um complexo aparato administrativo e intelectual, Nunes (2000b) considera que:

A escola técnica foi um interessante ponto de discórdia, não apenas porque reuniu, pela primeira vez no País, num curso secundário, a cultura geral aos cursos técnicos profissionais, antes existentes apenas no nível primário, mas também porque valorizou os seus diplomas, além de introduzir a participação dos estudantes, organizados em conselhos, na gestão escolar (Nunes, 2000b, p. 04).

Em 1962, Lauro de Oliveira Lima, que era inspetor seccional do Ceará, publicou o livro *A escola secundária moderna*, por meio da CADES. O autor se coloca na tradição de Dewey, Chaparède, Decroly, Montessori, Aguayo, Lourenço Filho, Makarenko, entendendo que “toda aprendizagem é auto-atividade e que didática é, simplesmente, a arte de dirigir a aprendizagem e conseguir o esforço voluntário” (Lima apud Saviani, 2007, p. 306-307). Antes dele, o próprio Jayme Abreu, em 1955, já havia publicado *A Educação Secundária no Brasil*, no âmbito da CILME. Já em 1973, Gildásio Amado divulga seu livro *Educação média e fundamental*. Fruto de sua experiência a frente da Diretoria de Ensino Secundário, ligada ao INEP/MEC, onde permaneceu no período de 1956 até 1968.

No livro *Educação média e fundamental* (1973), Gildásio Amado avalia o período em que foi diretor do ensino secundário, aborda o processo que resultou na Lei n.º 5.692, de 1971, que passou a

reger os ensinos de 1º e 2º grau no Brasil, além de falar sobre a configuração do ensino secundário brasileiro, na década de 1950, relacionando alguns pontos relevantes:

Diferenciação total entre os ramos secundário e técnicos, o primeiro, inflexível, acadêmico, ornamental, e os outros utilitários; e predominância absoluta da rede de escolas particulares. A isso se acrescentava uma rigorosa centralização administrativa e pedagógica. Tudo era prefixado no plano federal. Currículo, programas, instruções metodológicas, previstos na lei ou ditados pelo detalhe: seriação das matérias, horários, serviços técnicos e administrativos, exames e provas, instalações, equipamento, etc. Havia modelos nacionais de aprovação em série, de conclusão de curso, de atas de exames, de fichas individuais, etc. (Amado, 1973, p. 05).

As diferentes leituras e interpretações sobre a educação secundária também foram debatidas por meio da *RBEP*. Teixeira (1953; 1954); Silva (1957b; 1963); Abreu (1961); Amado (1964); Cunha (1965), entre outros. Para esses intelectuais, o ensino secundário representava um dos problemas cruciais da educação brasileira. Cada um deles, deu sua contribuição, através de importantes pesquisas, publicações e atividades formativas, com a finalidade de promover a modernização pedagógica desse nível de ensino.

Retomando a produção bibliográfica de Geraldo Bastos Silva, é de extrema importância considerar a publicação da obra *A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria*, em 1969. O texto condensa mais de vinte e cinco anos de leituras, reflexões e estudos acerca dos problemas da educação em geral e do ensino secundário, em especial. Como foi dito, trata-se de uma nova versão da obra *Introdução à crítica do Ensino Secundário*, de 1959, que havia sido publicada “às vésperas da promulgação da Lei de Diretrizes, e estava talvez excessivamente marcada pelas discussões que então se tratavam em torno da educação nacional” (Silva, 1969a, p. 11). Essa marca temporal teria sido um dos motivos que levaram o autor a empreender uma nova edição, além de outros fatores que foram mencionados no prefácio de 1969, onde o autor faz referência aos comentários positivos e encorajadores de intelectuais como Valdir Chagas e Newton Sucupira, além de outros nomes como Almeida Júnior, Durmeval Trigueiros, Gildásio Amado, Carlos Pascuale, Carlos Mascaró, Álvaro Magalhães, Jayme Abreu, Carlos Frederico Maciel, Nair Fontes Abu-Merhy, Guerreiro Ramos, A. L. Machado Neto, Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Luiz Pereira, Nelson Werneck Sodré (Silva, 1969a, p. 11).

**Figura 10 – Capa do livro A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria (1969a), escrito por Geraldo Bastos Silva.**



*Fonte:* Silva, 1969a (Arquivo pessoal).

O livro em questão é organizado em duas partes: a primeira (dedicada ao significado, origens e transformação do ensino secundário, com uma abordagem mais geral, apresentando a realidade de países como França, Inglaterra e Estados Unidos; enquanto a segunda parte, apresenta a evolução e as perspectivas do ensino secundário no Brasil, argumentando sobre as influências recebidas e as experiências desenvolvidas no cenário educacional brasileiro. Apesar de apresentar muitos elementos do livro anterior, publicado em 1959, a obra traz uma nova estrutura, com informações mais significativas sobre questões relacionadas ao ensino secundário. São nove capítulos<sup>45</sup>, contando com o primeiro que é dedicado a introdução, e ao final dos capítulos, a obra é concluída com três apêndices: 1. Duas propostas para a reformulação do ensino médio, apresentadas durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases; 2. Origem e evolução da Faculdade de Filosofia do Brasil; e 3. Proposta para criação das licenciaturas em Ciências Naturais e Estudos Sociais.

---

<sup>45</sup> Para a leitura de uma análise completa dos capítulos que compõem a obra, recomenda-se o artigo de Gatti e Inácio Filho (2012), intitulado “Ideias críticas para a construção de um Brasil moderno: a contribuição de Geraldo Bastos Silva na historiografia educacional brasileira (1955-1969)”.

Na obra publicada em 1969, Bastos Silva recorre a diversas referências enquanto aporte teórico para o desenvolvimento de suas ideias. Porém, destacamos as contribuições de Karl Mannheim (sociologia do conhecimento), Max Weber (tipologia das formas pedagógicas), Issac Leon Kandel (história da educação), além de referências brasileiras, como Fernando Azevedo (sociologia da educação). Enquanto pressuposto metodológico, o autor parte da compreensão histórico-sociológica dos problemas educacionais, partindo da premissa de que a natureza da educação é essencialmente social e histórica.

Logo na introdução, Geraldo Bastos Silva apresenta algumas categorias que orientam a formulação das ideias que serão desenvolvidas no texto. Em relação a função da perspectiva histórica em educação, Bastos Silva recorre aos autores Pedro Calderan Beltrão (1956), Fernando de Azevedo (1940) e Karl Mannheim (1942) para construir seus argumentos. No trecho abaixo foram destacadas as ideias de Azevedo a respeito da temática:

A educação, na sua modalidade de educação escolar, existe assim, como toda vida social no estágio de civilização, na história e pela história. Tem certamente justificação o programa de uma sociologia educacional que, nas palavras de Fernando de Azevedo, “pelo estudo das condições concretas da atividade educacional e suas relações com as outras manifestações, econômicas, políticas, religiosas etc., da vida social, pretenda conhecer a natureza dos fatos de educação, estabelecer as relações constantes entre os fenômenos pedagógicos e outras categorias de fatos sociais, entre o sistema social pedagógico e o sistema social geral, e chegar, por essa forma, à teoria dos mecanismos educacionais considerados de algum modo *in abstracto*, isto é, despojados das condições precisas de lugar e tempo (Silva, 1969a, p. 16).

Dentro desse contexto mais amplo e profundo, no qual está inserida a educação, sobre o conceito e a situação do ensino secundário, Bastos Silva (1969a) esclarece:

Literalmente, a expressão ensino secundário designa um grau ou nível do processo educativo e, dessa forma, teria ela o mesmo significado de ensino médio, de segundo grau ou pós-primário. Educação secundária significaria a fase do processo educativo que corresponde à adolescência, ou que se superpõe à educação primária ou elementar; seria a educação do adolescente, assim como a educação primária é a da criança (Silva, 1969a, p. 19).

Geraldo Bastos Silva segue apontando para a superação do conceito tradicional do ensino secundário, movimento preconizado em países considerados desenvolvidos, como Estados Unidos e alguns países europeus, dentro de um “movimento geral de ajustamento dos sistemas escolares às

condições sociais da era tecnológica, de que a Revolução Industrial dos fins do século XVIII representou a primeira manifestação” (Silva, 1969, p. 25).

Além do vasto conhecimento sobre os sistemas educacionais de países europeus e dos Estados Unidos, o autor lança seu olhar apurado e crítico sobre a realidade educacional brasileira, analisando as origens e a evolução do ensino secundário, a partir da categoria de transplantação cultural, caracterizado como um dos pontos centrais de suas análises históricas. A forma como a sociedade brasileira se adapta ou se apropria<sup>46</sup> do conteúdo transplantando configura-se como uma preocupação constante para Geraldo Bastos Silva. Chartier (1995) traz importantes contribuições para o desenvolvimento da conceituação do termo apropriação ao relacionar à leitura e à interpretação. O autor considera o processo de apropriação de textos, de códigos, de modelos compartilhados mais gerador de distinção que as práticas de cada grupo. Para ele, a apropriação “[...] visa a elaboração de uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os constroem.” (Chartier, 1995, p. 184).

Assim, a transplantação da tradição clássica para o Brasil, desde o início do processo colonizador, estaria no cerne dos problemas educacionais brasileiros, especialmente do problema do ensino secundário. Para Geraldo Bastos Silva, “muito raramente instituições transplantadas têm a efetividade desejada, sendo comum entretanto que, em vez de explicarem-se as deficiências observadas à luz das condições reais que as determinam, sejam elas atribuídas a traições aos modelos adotados. Dessa forma, ainda segundo o autor, ao tentar estabelecer ou “apropriar-se” de instituições a que correspondiam o nome e a ideia de ensino secundário, a realidade brasileira não dispunha das “condições objetivas, resultantes das tradições gerais e pedagógicas e do desenvolvimento econômico e social, que servissem de suporte a um funcionamento eficaz e pleno de tais instituições” (Silva, 1969a, p. 33).

Na segunda parte do livro, além de analisar historicamente a educação secundária no Brasil, em abordam clássica, partindo do período colonial, analisando as ideias e projetos do período imperial e da fase inicial da República, Geraldo Bastos Silva investiga, de maneira pormenoriza, a universalização nacional do ensino secundário, com base na legislação pautada em sucessivas reformas educacionais, e a expansão e reforma da educação secundária ocorrida, no Brasil, a partir do advento da República.

---

<sup>46</sup> Leontiev (1978) distingue o termo adaptação de apropriação por acreditar que neste não há a busca de equilíbrio que há naquele. Os termos possuem raízes etimológicas distintas, adaptação tem como raiz o termo latino *aptare*, que significa “[...] acomodar, ajustar uma coisa a outra [...]”, em sentido próprio, e “[...] preparar, equipar, aparelhar, munir [...]”, em sentido figurado, conforme Faria (1956, p. 84). Desse modo, o conceito de adaptação implica em ajuste, adequação.

Ao abordar os fatores e consequências da expansão do ensino secundário no Brasil, Geraldo Bastos Silva evidencia a carência de dados estatísticos até 1933, que permitam aprofundar os estudos qualitativos e correlacioná-los com as características demográficas e econômicas da sociedade brasileira. Ao analisar os diversos modos de elaborar e intervir nas complexas experiências de moderno, modernidade e modernização, em diferentes lugares e tempos históricos, Faria Filho (2012, p. 09), indica que “um primeiro movimento percebido é o de que o privilégio da estatística, como linguagem legitimada e legitimadora, atravessa tanto o século XIX como o XX. Evidentemente, não sem avanços e retrocessos, tanto em aspectos técnicos quanto retóricos”. Dessa forma, em seu exame dos fatores sociais da expansão do ensino secundário, Geraldo Bastos Silva utilizou uma série de dados estatísticos, com o objetivo de acompanhar a tendência ao crescimento contínuo e acelerado do ensino secundário brasileiro, relacionando-os com as profundas mudanças na organização social, econômica e demográfica do país.

Geraldo Bastos Silva recorre a sistematização de dados estatísticos sobre as proporções do fenômeno da evasão e atraso no ensino secundário, enquanto consequências pedagógicas da expansão do ensino, evidenciada em sua pesquisa:

**Figura 11 – Sequência quadros sobre “Eliminação e retardamento no ensino Secundário”, elaborada por Geraldo Bastos Silva**

a) Geração 1942-1948				
ANOS	SÉRIE E CURSO	MATRÍCULAS E CONCLUSÕES	ELIMINAÇÃO E RETARDAMENTO SÉRIE A SÉRIE	
			Números absolutos	Porcentagens
1942.....	1.ª ginásial	56.910	9.916	17,4
1943.....	2.ª ginásial	46.994	6.396	13,6
1944.....	3.ª ginásial	40.598	5.940	14,6
1945.....	4.ª ginásial	34.658	3.149	9,1
1945.....	(conclusões)	31.509	11.744	37,3
1946.....	1.ª colegial	19.765	3.852	19,4
1947.....	2.ª colegial	15.913	2.905	18,3
1948.....	3.ª colegial	13.008	1.707	13,1
1948.....	(conclusões)	11.301		
Média das porcentagens de eliminação e retardamento série a série:				
1.º ciclo.....			13,7	
2.º ciclo.....			16,9	
Eliminação e retardamento total:				
1.º ciclo.....			25.401	44,6
2.º ciclo.....			8.464	42,8
Em todo o curso.....			45.609	80,1

b) Geração 1945-1951				
ANOS	SÉRIE E CURSO	MATRÍCULAS E CONCLUSÕES	ELIMINAÇÃO E RETARDAMENTO SÉRIE A SÉRIE	
			Números absolutos	Porcentagens
1945.....	1.ª ginásial	78.516	15.176	19,3
1946.....	2.ª ginásial	63.340	9.984	15,8
1947.....	3.ª ginásial	53.356	9.601	18,0
1948.....	4.ª ginásial	43.755	5.294	12,1
1948.....	(conclusões)	38.461	10.851	28,2
1949.....	1.ª colegial	27.610	6.980	25,3
1950.....	2.ª colegial	20.630	3.583	17,4
1951.....	3.ª colegial	17.047	2.286	13,4
1951.....	(conclusões)	14.761		
Média das porcentagens de eliminação e retardamento série a série:				
1.º ciclo.....			16,3	
2.º ciclo.....			18,7	
Eliminação e retardamento total:				
1.º ciclo.....			40.055	51,0
2.º ciclo.....			12.849	46,5
Em todo o curso.....			63.755	81,2

c) Geração 1948-1954				
ANOS	SÉRIE E CURSO	MATRÍCULAS E CONCLUSÕES	ELIMINAÇÃO E RETARDAMENTO SÉRIE A SÉRIE	
			Números absolutos	Porcentagens
1948.....	1.ª ginásial	100.419	18.710	18,6
1949.....	2.ª ginásial	81.709	12.297	15,0
1950.....	3.ª ginásial	62.412	12.597	18,1
1951.....	4.ª ginásial	56.815	9.023	15,9
1951.....	(conclusões)	47.792	17.131	35,9
1952.....	1.ª colegial	30.661	8.701	28,4
1953.....	2.ª colegial	21.960	3.676	16,7
1954.....	3.ª colegial	18.284	2.844	15,6
1954.....	(conclusões)	15.440		
Média das porcentagens de eliminação e retardamento série a série:				
1.º ciclo.....				16,9
2.º ciclo.....				20,2
Eliminação e retardamento total:				
1.º ciclo.....			52.627	52,4
2.º ciclo.....			15.221	49,6
Em todo o curso.....			84.979	84,6

d) Geração 1951-1957				
ANOS	SÉRIE E CURSO	MATRÍCULAS E CONCLUSÕES	ELIMINAÇÃO E RETARDAMENTO SÉRIE A SÉRIE	
			Números absolutos	Porcentagens
1951.....	1.ª ginásial	134.323	25.856	19,2
1952.....	2.ª ginásial	108.467	16.809	15,5
1953.....	3.ª ginásial	91.658	20.892	22,8
1954.....	4.ª ginásial	70.766	10.327	14,6
1954.....	(conclusões)	60.439	23.698	39,2
1955.....	1.ª colegial	36.741	12.393	33,7
1956.....	2.ª colegial	24.348	3.949	16,2
1957.....	3.ª colegial	20.399	2.909	14,3
1957.....	(conclusões)	17.490		
Média das porcentagens de eliminação e retardamento série a série:				
1.º ciclo.....				18,0
2.º ciclo.....				21,4
Eliminação e retardamento total:				
1.º ciclo.....			73.884	55,0
2.º ciclo.....			19.251	52,4
Em todo o curso.....			116.833	87,0

e) Geração 1954-1960				
ANOS	SÉRIE E CURSO	MATRÍCULAS E CONCLUSÕES	ELIMINAÇÃO E RETARDAMENTO SÉRIE A SÉRIE	
			Números absolutos	Porcentagens
1954.....	1.ª ginásial	169.626	29.815	17,6
1955.....	2.ª ginásial	139.811	28.854	20,6
1956.....	3.ª ginásial	110.957	21.033	18,9
1957.....	4.ª ginásial	89.924	15.029	16,7
1957.....	(conclusões)	74.895	26.628	35,5
1958.....	1.ª colegial	48.267	17.137	35,6
1959.....	2.ª colegial	31.130	5.451	17,5
1960.....	3.ª colegial	25.679	2.654	10,3
1960.....	(conclusões)	23.025		
Média das porcentagens de eliminação série a série:				
1.º ciclo.....				18,5
2.º ciclo.....				21,1
Eliminação e retardamento total:				
1.º ciclo.....			94.731	55,8
2.º ciclo.....			25.242	52,3
Em todo o curso.....			146.601	86,4

f) Geração 1957-1963				
ANOS	SÉRIE E CURSO	MATRÍCULAS E CONCLUSÕES	ELIMINAÇÃO E RETARDAMENTO SÉRIE A SÉRIE	
			Números absolutos	Porcentagens
1957.....	1.ª ginásial	211.218	34.256	16,2
1958.....	2.ª ginásial	176.962	35.705	20,2
1959.....	3.ª ginásial	141.257	26.193	18,5
1960.....	4.ª ginásial	115.064	16.720	14,5
1960.....	(conclusões)	98.344	38.515	39,2
1961.....	1.ª colegial	59.829	18.634	31,1
1962.....	2.ª colegial	41.195	5.411	13,1
1963.....	3.ª colegial	35.784	5.917	16,5
1963.....	(conclusões)	29.867		

Fonte: Silva, 1969a, pp. 324-327.

Em sua análise dos dados apresentados, o autor reconhece que o ideal de democratização do ensino secundário almejado com entusiasmo não havia se concretizado. Por outro lado, os elevados índices de abandono e atraso na conclusão do curso, também não poderiam servir como evidência de qualidade do ensino secundário no Brasil.

Por meio delas podemos acompanhar, desde o início do curso secundário até o seu término, a vida das gerações escolares que se sucedem de três em três anos, a partir de 1942. Vê-se de que modo, em cada geração escolar secundária, são delimitadas série a série quantidades elevadas de alunos, os quais vão ficando em atraso com referência a seus colegas de turma, ou abandonam a escola. As proporções do fenômeno deveriam, por si só, desfazer todo entusiasmo quanto à “democratização” do ensino secundário. E os que se apeguem ao argumento de que a eliminação representa o grau em que o ensino secundário era seletivo, bastaria lembrar a insatisfação generalizada que, a propósito dos vestibulares às escolas

superiores, a chamada “decadência” do ensino secundário provocava e ainda provoca (Silva, 1969a, p. 327). Aspas do autor.

O autor vai mais além ao afirmar que “na realidade, não havia democratização nem decadência, mas um grave desajustamento entre as condições em que o ensino secundário operava e a finalidade teórica a que visava” (Silva, 1969a, p. 327).

Sem dúvida, a obra em questão traz elementos significativos para a compreensão das condições objetivas, que propiciaram a implantação do ensino secundário no Brasil, com destaque para as transformações que sofreu no processo de democratização do seu acesso e em seu currículo. Seu caráter exclusivamente propedêutico foi sendo “superado” pelas necessidades impostas pelos novos tempos, influenciados pelo desenvolvimento econômico do país, que exigia trabalhadores qualificados para o trabalho na indústria.

Sobre a contribuição intelectual de Geraldo Bastos Silva, Gatti e Inácio Filho (2012) escreveram que:

Por sua qualidade argumentativa e pela riqueza de informações que traz sobre o ensino secundário estrangeiro e nacional, bem como pela demonstração que comporta do ponto de vista de um autor que exemplifica, guardadas as ambiguidades e especificidades, o pensamento de uma geração de intelectuais brasileiros afetos ao projeto de modernização e de desenvolvimento do país, a obra *A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria*, de Geraldo Bastos Silva, pode ser considerada clássica, pois tem os predicados necessários, dado o caráter fundamental da mesma para o entendimento de um conjunto de ideias que fomentaram os debates e a formulação de políticas educacionais para o ensino secundário brasileiro (Gatti & Inácio Filho, 2012, p. 09).

## **CAPÍTULO V – IDEIAS CRÍTICAS DE GERALDO BASTOS SILVA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA MODERNA PARA O BRASIL**

Este capítulo apresenta as ideias críticas de Geraldo Bastos Silva em busca de educação secundária moderna para o Brasil. Sua contribuição para a historiografia educacional brasileira foi caracterizada como uma ‘nova batalha’, empreendida ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. Detentor de um senso crítico apurado, seus conceitos e proposições em torno da construção de um Brasil moderno, pautavam a educação e, mais especificamente, a educação secundária como um fator condicionante para o desenvolvimento brasileiro. Seu legado constitui uma importante referência para estudos que versam sobre a historiografia educacional. Com o sentido de caracterizar sua contribuição teórica, o capítulo foi estruturado em três partes distintas e complementares, que abordam as principais linhas de atuação intelectuais do educador, e espaços de interação e sociabilidade: ‘O combatente’, uma analogia com sua participação na Segunda Guerra Mundial, que demonstra seu engajamento com a luta em prol da modernização conservadora da educação secundária no Brasil; ‘O escritor’, além dos livros publicados, Geraldo Bastos Silva teve muitas de suas ideias veiculadas em periódicos brasileiros, especialmente na *RBEP*, ‘O educador’, que caracteriza as atividades formativas voltadas para professores e gestores do ensino secundário.

Em relação ao estudo das redes de sociabilidade, apesar das dificuldades em apreender estruturas, ao analisar a trajetória de intelectuais essa tarefa é primordial, sob o risco, caso não se faça, de não ser possível identificar influências ligadas ao intelectual em estudo, nem mesmo sua oposição em relação a outros intelectuais. Apesar das marcantes dissonâncias teóricas e diferentes matizes de pensamento, os coletivos intelectuais organizam-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que caracterizam as aproximações e diferentes formas de permutas. São estruturas tênues, de difícil percepção, mas que o pesquisador, no campo da história educacional, não pode ignorar ou subestimar.

O compromisso com as questões nacionais se sobressai como uma das características mais importantes do educador Geraldo Bastos Silva. Seja no período que marca sua passagem pelos campos de batalha da Europa, durante a Segunda Guerra Mundial ou no decorrer de sua atuação profissional no Ministério da Educação e Cultura, vinculado ao Governo Federal, seu engajamento com as questões nacionais relacionadas a educação foi expresso de maneiras variadas, propagando-se através de atividades públicas, como palestras, debates, publicações de livros, além de escritos em revistas e jornais. Nesse sentido, ao retornar para o Brasil, após a guerra, Bastos Silva iniciou uma

‘nova batalha’, desta feita em prol da modernização da educação no país, articulando ações, mobilizando esforços, disseminando ideias, com o objetivo de contribuir para a construção de uma educação brasileira moderna, capaz de atender os anseios e necessidades da sociedade.

Importante destacar que, no Brasil de meados do século XX, havia uma forte articulação entre o trabalho científico e a produção ideológica, o conhecimento produzido estava a serviço dos interesses governamentais. Dessa forma, o trabalho intelectual estava voltado para a busca de soluções dos problemas nacionais por meio da formulação de políticas e da veiculação de uma ideologia que almejava o progresso brasileiro, por meio do avanço do processo de industrialização e da modernização educacional.

No Brasil, durante os anos de 1950/1960, a mobilização em torno da modernização do país, para uns, e, para outros, a superação da situação de dependência econômica e a busca de emancipação social orientaram um conjunto de ações no âmbito do debate intelectual e da formulação de projetos de reorientação das políticas de Estado, que visavam a articulação entre industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional. Nesse contexto, a ideologia desenvolvimentista que pontuou o debate sobre a reestruturação econômica, política e social do país ao longo dessas duas décadas constituiu-se em um solo fértil para a retomada e a expansão do ideário da Escola Nova, e particularmente do pragmatismo deweyano entre os educadores brasileiros (Mendonça et. al, 2006, p. 98).

São muitas as figuras e os grupos que se mobilizaram em torno dos problemas brasileiros durante esse período. Sem dúvida, o Ministério da Educação mobilizou, em torno de sua estrutura, alguns dos nomes mais representativos da intelectualidade brasileira. A partir da atuação do MEC por meio do INEP (responsável pela formulação das políticas para o ensino e a pesquisa educacional, atuando em diferentes frentes) e do ISEB (que tinha como papel primordial a formulação do ideário desenvolvimentista que predominou no país, naquele contexto).

### **5.1 ‘O combatente’: uma nova batalha em prol da modernização da educação secundária no Brasil**

Geraldo Bastos Silva é conhecido por ser um forte crítico do modelo de ensino secundário implantado no Brasil, desde os primeiros tempos de colonização. Essa crítica atravessou os anos de Império e República, até meados do século XX, quando o próprio educador passa a integrar uma das distintas equipes de trabalho do MEC, como pedagogo formado pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, especialista em ensino secundário. Junto com outros intelectuais e

dispondo da estrutura administrativa ministerial, Bastos Silva participou de inúmeras ações e projetos institucionais voltados para a modernização do ensino no Brasil, de acordo com os estudos teóricos que fizera ao longo de sua vida. Através da análise de sua atuação, é possível identificar elementos essenciais de seu pensamento sociológico aplicado aos fenômenos educacionais brasileiros. Sua abordagem crítica incorpora noções-chave que permeiam sua visão da educação brasileira, como o conceito de educação escolar, que questiona a função da escola e sua relação com o meio sociocultural.

De acordo com Nunes (2000a, p. 35), a experiência de Geraldo Bastos Silva, como professor do ensino médio e funcionário do Ministério da Educação desde 1946, justifica seu desejo de compreender as circunstâncias que teriam sustentado uma educação básica de elite desafiadora. Para os educadores nas décadas de 1930, 1940, 1950 e 1960, as mudanças da educação na democratização do acesso e do currículo implicaram uma séria reconsideração de seu propósito formativo. Em vez de se preparar para os cursos superiores, os "novos tempos" de crescimento econômico do país, principalmente devido ao progresso da indústria, exigiam a formação de profissionais. Na época, pelo menos, os educadores liberais propagavam essa noção.

No período citado, a educação brasileira cresceu, mas isso se deveu às mudanças na infraestrutura do país, com uma organização escolar rígida, permanecendo funcionalmente inadequada, incapaz de atender às demandas de melhoria da situação social de uma população urbana crescente e às demandas por melhores qualificações para o trabalho criadas por uma economia em processo de industrialização (Silva, 1959b, p. 19).

Segundo Geraldo Bastos Silva, as características primárias da expansão do ensino médio foram um acentuado crescimento horizontal, observado pelo simples aumento do número de estabelecimentos, e um expressivo crescimento vertical, ou seja, a expressiva expansão das matrículas por estabelecimentos, na superlotação e na criação de novos turnos em determinadas instâncias.

Em suma, a expansão dessa educação ocorreu por meio da instalação de ginásios em áreas onde o ensino médio era inexistente; o aumento das matrículas nas mesmas unidades escolares; e a implantação de novos ginásios em áreas onde já existiam estabelecimentos de ensino secundário.

Apesar das medidas destinadas a tornar os profissionais que lecionavam no ensino secundário um grupo estável e numericamente significativo (como o registro profissional, a regulamentação das condições de trabalho e a criação de Faculdades de Filosofia), a maioria dos professores deste nível de ensino lecionava a tempo parcial devido ao acúmulo com outras ocupações. A ampliação da rede e do

número de alunos levou à ampliação do corpo docente, que foi recrutado por meio de uma série de procedimentos emergenciais.

As diferenças regionais e a atividade do setor privado também contribuíram para o crescimento. Em primeiro lugar, havia uma forte correlação entre o desenvolvimento socioeconômico (medido pela densidade populacional, taxa de urbanização e percentual da renda nacional) e uma maior taxa de benefícios educacionais (expressos em termos de matrículas, secundárias e, conseqüentemente, o número médio de alunos por 1.000 habitantes, bem como o percentual de matrículas médias em relação à população de 12 a 19 anos). O quadro publicado na “Sinopse Estatística do Ensino Médio de 1954: ensinos secundários geral, comercial e normal – publicação” (1955) apresenta o predomínio do ensino particular em relação a quantidade de cursos secundários criados. Porém, é possível verificar que o número de alunos é maior na esfera pública.

**Quadro 12 – Número de cursos e alunos inscritos no início do ano de 1954, segundo a dependência administrativa e os ciclos e suas ramificações**

QUADRO 1  
ENSINO SECUNDÁRIO GERAL

Número de cursos e alunos inscritos no início do ano de 1954, segundo a dependência administrativa e os ciclos e suas ramificações

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	NÚMEROS ABSOLUTOS					NÚMEROS PERCENTUAIS				
	Em geral	Ciclos				Em geral	Ciclos			
		Ginasial	Colegial				Ginasial	Colegial		
			Total	Científico	Clássico			Total	Científico	Clássico
NÚMERO DE CURSOS										
Ensino público.....	669	441	228	153	75	26,66	24,72	31,45	29,49	39,89
Federal.....	37	19	18	13	5	1,47	1,07	2,48	2,42	2,66
Estadual.....	552	354	198	131	67	22,00	19,84	27,31	24,39	35,64
Municipal.....	80	68	12	9	3	3,19	3,81	1,66	1,68	1,50
Ensino particular.....	1 841	1 344	497	384	113	73,34	75,28	68,55	71,51	60,11
TOTAL.....	2 510	1 785	725	537	188	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
ALUNOS INSCRITOS										
Ensino público.....	171 121	143 465	27 656	22 849	4 807	31,64	30,94	35,82	34,48	43,95
Federal.....	8 965	6 500	2 465	2 252	213	1,66	1,40	3,19	3,40	1,95
Estadual.....	142 452	118 208	24 244	19 804	4 440	26,34	25,49	31,40	29,88	40,59
Municipal.....	19 704	18 757	947	793	154	3,64	4,05	1,23	1,20	1,41
Ensino particular.....	369 781	320 222	49 559	43 428	6 131	68,36	69,06	64,18	65,52	56,05
TOTAL.....	540 902	463 687	77 215	66 277	10 938	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: “Sinopse Estatística do Ensino Médio de 1954: ensino secundário geral, comercial e normal – publicação” (1955).

Dos 2.510 cursos de ensino secundário registrados na estatística, uma parcela de 1.015 unidades escolares correspondia aos municípios metropolitanos, inclusive a capital da República, onde

se situavam 296 cursos. Em relação a distribuição dos cursos de ensino secundário nos municípios e regiões do Brasil, verifica-se o seguinte quadro geral:

**Figura 12 – Ensino Secundário geral: municípios, segundo a ocorrência de cursos, no início de 1954**

QUADRO 2  
ENSINO SECUNDÁRIO GERAL  
Municípios, segundo a ocorrência de cursos, no início do ano de 1954

REGIÕES	Número de Unidades da Federação	NÚMERO DE MUNICÍPIOS		RELAÇÕES PERCENTUAIS (Total dos Municípios=100)	
		Em geral	Onde há ensino secundário geral	Em geral	Onde há ensino secundário geral
Norte.....	6	99	12	4,43	1,73
Nordeste.....	7	478	88	21,42	12,66
Leste.....	6	774	248	31,68	35,68
Sul.....	4	698	311	31,27	44,75
Centro-Oeste.....	2	183	36	8,20	5,18
<b>BRASIL.....</b>	<b>25</b>	<b>2 232</b>	<b>695</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

*Fonte:* Sinopse Estatística do Ensino Médio de 1954: ensinos secundário geral, comercial e normal – publicação” (1955).

Em relação ao quadro apresentado acima, registrou-se um comentário geral sobre os dados, articulando a abrangência do curso secundário no território brasileiro ao grau de desenvolvimento de cada região.

Para um total de 2.232 municípios existentes havia ensino secundário geral em 695 o que dá uma relação de 31,14%. Os municípios da Região Norte representavam 4,43% do total das circunscrições dessa espécie existentes no país mas considerando apenas os Municípios que possuíam ensino secundário (695), a relação percentual baixa a 1,73%. No Nordeste ocorre fato análogo e o mesmo sucede quanto à Região Centro-Oeste. Nas outras duas regiões onde está o centro de gravidade do progresso nacional, tanto demográfico como econômico, dá-se o inverso (Sinopse Estatística do Ensino Médio de 1954: ensinos secundário geral, comercial e normal – publicação”, 1955).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, ao compararmos com às demais regiões do país, a região Sudeste foi a que mais lucrou com o ensino médio. Em 1960, essa área representava 60% do

total de matrículas no ensino médio, 56,4% do total de estabelecimentos do país, 43,76% da população total e 13,36% da matrícula média em relação à população adolescente. Em segundo lugar, a atividade privada dominou na década de 1960, mas em menor proporção do que na década de 1940, quando representou 73,3% do total, em oposição à ação pública, que caiu para 26,6%. Preenchendo a ausência de iniciativa pública, os ginásios privados floresceram sem que o governo federal tivesse pulso para regular essa expansão, estabelecendo níveis meramente nominais de regulação (Nunes, 2000a, p. 46).

Neste ponto, é válido resgatar a definição do fenômeno de transplantação cultural. Esse termo descreve a ação de se introduzir uma cultura, costume, ideal de determinada cultura em uma outra. Um exemplo disso foi a cultura portuguesa e europeia enxertada no Brasil quando ainda colônia. Tal transposição de modelos, formatos e costume pode ocorrer em qualquer área da sociedade seja no âmbito social, cultural, educacional, familiar, entre outros. Dessa forma ao longo de toda sua história, o Brasil atravessou diversos momentos de transplantação cultural, impactando suas leis, costumes, sua educação e evolução social (Silva, 1957a, p. 12).

Silva (1957a), como outros intelectuais escolanovistas, atribuía ao processo de transplantação cultural o descompasso existente entre a instituição escolar e as condições objetivas da realidade nacional, que caracterizou a formação da sociedade brasileira desde os primórdios, com a educação implantada pelos jesuítas que, por sua vez, não tinha a menor conexão “com as condições da sociedade colonial” (Silva, 1957a, p.13). Mas, não se tratava de uma simples renúncia às instituições transplantadas, já que elas permitiriam saltar etapas rumo ao desenvolvimento, porém torná-las adequadas aos interesses e necessidades do Brasil, dotando-as de maior eficiência. No entanto, Silva alertava sobre o papel da escola e o risco de superestimar sua importância:

Houve, realmente, na história das ideias pedagógicas, um momento em que, pela confluência do filantropismo, do iluminismo e da crença no progresso, a educação foi concebida como panaceia para todos os males sociais, como instrumento infalível, milagroso, de aperfeiçoamento humano e progresso nacional. Dizia-se que ‘abrir escolas é fechar prisões’, assim como se atribuía à ação da escola a vitória prussiana de 1780 sobre a França ou o surpreendente desenvolvimento econômico dos Estados Unidos. (Silva, 1957a, p.15)

Segundo Silva (1957, p.17), a partir de certo momento, as condições objetivas começaram a impor a necessidade de uma maior atenção à educação, como um “imperativo de nosso desenvolvimento e de nossa própria sobrevivência como nação”. Dessa forma, acreditava-se que o nível de adiantamento escolar era o resultado do grau de evolução das condições econômicas e sociais

da realidade à qual a escola pertencia. Mas, como consequência negativa, a partir desse pressuposto, alguns passaram a defender a ideia de que bastava esperar que a modificação das estruturas viabilizasse também a existência de uma escola tão eficiente como aquelas existentes nas nações desenvolvidas. Tal discurso servia ainda para justificar a abertura de instituições escolares de forma improvisada, com material precário e qualificação profissional questionável.

Dentro da estrutura institucional do ISEB<sup>47</sup>, Geraldo Bastos Silva desenvolveu ainda mais essa noção. Afirmou que não só os cursos de aprendizagem, mas também todo o sistema escolar era uma instituição transplantada, apesar de não encontrar aqui os pressupostos culturais necessários, o que o levou a antecipar as demandas do meio social, particularmente as econômicas. Por isso as mudanças educacionais sempre foram frustradas (Cunha, 1981, p. 65).

Na década de 1950, no entanto, o sistema escolar já era arcaico, tornando-se um "fardo improdutivo para todo o crescimento". Portanto, era vital alterar a estrutura e o funcionamento da educação para alinhá-la às exigências do desenvolvimento. O aspecto mais crucial dessa reforma seria alterar os padrões de crescimento do ensino médio, com o ensino médio se expandindo muito mais rapidamente do que as disciplinas técnicas (industrial, comercial e agrícola). O ensino técnico deveria ser o foco dos esforços para aumentar o ensino médio, pois haveria maior grau de congruência entre o valor final e o valor instrumental na perspectiva do desenvolvimento, elaborada no livro de 1959 do Banco Mundial (Cunha, 1981, p. 67).

Bastos Silva descreve a atitude exemplar de adoção literal de instituições estrangeiras, ou a convicção de que a questão da constituição nacional do Brasil poderia ser resolvida adotando-se o modelo institucional das nações líderes. Essa abordagem explica por que as instituições de ensino transferidas não cumpriram o papel pretendido em termos de desenvolvimento econômico e social.

Para ele, persistiam as circunstâncias econômicas de subdesenvolvimento, o que não só inviabilizava um crescimento quantitativo substancial do sistema escolar, como também tornava desnecessário esse aumento puramente quantitativo, uma vez que a instrução escolar não servia a nenhum propósito realmente útil e essencial. Tornou irrelevante a questão da qualidade e do estilo de ensino nas escolas (Silva, 1957a, p. 48).

---

<sup>47</sup> O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) foi criada pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. Possuía autonomia administrativa e de plena liberdade de pesquisa, de opinião, tendo como foco a realização de estudos e pesquisas em ciências sociais. Foi um importante ator para a elaboração teórica do projeto "nacional-desenvolvimentista", e embora não tenha sido criado durante o governo JK, foi neste período que suas atividades se iniciaram. Os intelectuais participantes do órgão, entre eles diversos pedagogos de relevância no setor educacional brasileiro, apoiavam as propostas do governo por estarem elas próximas de suas linhas de pensamentos para a educação. O órgão foi extinto em 1964.

Geraldo Bastos Silva observou que uma a escola progressista, experimental e não dualista, era a única capaz de criar um agente de mudança cultural e, assim, contribuir para o estabelecimento de uma consciência comum propícia ao crescimento brasileiro. Segundo Mendonça et al. (2006), a transformação da escola, para adequá-la às novas condições do país, determinadas primordialmente pelo andamento do processo de industrialização, e para consolidar o funcionamento da democracia liberal, era condição necessária para o pleno desenvolvimento nacional. Nesse aspecto, Geraldo Bastos Silva é crítico do ensino secundário ao caracterizar seu conceito tradicional ou seu conceito como tipo de ensino, que se articula a finalidade de formação educativa das minorias sociais, das elites, “das individualidades condutoras”. “De fato, o ensino secundário era um ensino de classe, um ensino devotado a valores e ideais aristocráticos ou aristocratizantes, um ensino acentuadamente de inutilidades ornamentais” (Silva, 1969a, p. 20).

Ainda de acordo com Silva (1969a), as escolas secundárias carregam a marca da seletividade, ou seja, a instituição foi criada para manter os grupos sociais da "elite", e atuou como método de desenvolvimento social para uma pequena minoria. Essa escola era seletiva do ponto de vista social, porque esses alunos vinham de classes sociais mais altas; pedagógico, uma vez que seus alunos eram recrutados desde o ensino fundamental por meio de aulas preparatórias ou escolas; e profissional, na medida em que essas instituições visavam habilitar-se apenas para ocupações que exigiam diploma universitário.

Assim, cabe compreender que a seletividade para o ensino brasileiro sempre esteve presente em sua história educacional. Qualquer sistema onde determinado grupo se beneficie de alguma forma em detrimento dos demais é seletivo. Embora possa-se dizer que o ensino secundário se desenvolveu no período, também é válido questionar de que forma seu crescimento impactou a população em geral.

Visto que estudantes pertencentes a classes mais altas sempre tiveram acesso ao ensino, desde o básico, passando pelo secundário e alcançado o ensino superior, deve-se questionar se a forma em que o ensino secundário brasileiro se desenvolveu não teria beneficiado justamente essa classe e se esquecido dos demais.

É fato que embora, nesse período, tenham surgido os ensinoss profissionalizantes, entende-se que é o currículo do ensino secundário que disponibilizaria e capacitaria o estudante, mesmo de classe baixa, a ingressar no ensino superior. Todavia, justamente essa estrutura possibilitadora não se encontrava capaz em fazê-lo.

O conceito de "cultura geral" expressa o papel seletivo efetivamente preenchido pelo tipo de ensino que define seu objetivo por meio dele, ou, mais precisamente, representa a consciência desse papel seletivo diante de uma situação de crise, causada por transformações, de uma estrutura de organização escolar consagrada pela tradição (Silva, 1969a, p. 87).

Por ser uma instituição clássica e humanista com forte influência francesa, o currículo brasileiro é construído em torno da noção de cultura global. Geraldo Bastos Silva (1969a, p. 91) relaciona o conceito de cultura universal com a questão da seleção e estrutura curricular. Em outras palavras, além dos propósitos educacionais, havia interesses adicionais baseados nas crenças e ideais sociais da época que justificavam a transmissão de determinado conhecimento, garantindo assim a permanência de uma classe. Como resultado, passa a se aceitar o que Silva chama de cultura genérica como autoridade.

Assim, deve-se entender que o conceito de cultura geral aponta para perpetuação de modelos e aspectos que solidificam uma classe no poder e outras no que pode ser denominado desfavorecimento, tendo como principal incentivo questões que não são educacionais, mas que possuem interesses políticos, econômicos e sociais para que estes valores e respectivos aspectos permaneçam dominantes na sociedade, promovendo um caráter exclusivamente seletivo onde está inserido.

Bastos Silva apresenta a noção de educação escolar - educação institucionalizada, formal, sistemática - integrada na totalidade da vida social, em contraposição à ideia "compartimentada" de educação, definindo a noção sociológica de educação como um processo de transmissão cultural entre gerações. O que, segundo o autor, sugere a necessidade de estruturar o trabalho escolar como uma continuação e sistematização, seleção e fortalecimento dos impactos educacionais da vida social em seu todo o significado da sociologia na superação da compartimentalização e a enfraquecida noção escolar de educação.

O surgimento de problemas pertinentes requer um breve exame da estrutura do ensino médio brasileiro, conforme definido pelas chamadas "leis orgânicas" do ensino médio, comercial, industrial, agrícola e normal. Essa estrutura foi classificada como uma estrutura multilinear no sentido de que, acima do ensino fundamental, são dados muitos ramos paralelos de instrução, um dos quais os alunos devem escolher, correspondendo a uma escolha implícita ou pressuposta de uma futura classe de atividade ocupacional (Silva, 1963, p. 201).

De acordo com Geraldo Bastos Silva, a expansão do ensino médio no país foi motivada pelo crescimento demográfico, pelas demandas por mais escolarização decorrentes do desenvolvimento

industrial brasileiro, principalmente nas áreas urbanas, e pelos problemas de crescimento e articulação do ensino fundamental, que acabariam reverberando no ensino médio (Silva, 1957a, pp. 306-307).

O crescimento do ensino médio em favor do setor privado foi prejudicado por um impedimento fundamental: a exclusão e o atraso de alunos no sistema educacional convencional. A partir de 1942, as taxas de retenção e evasão continuaram altas nas gerações brasileiras que se sucediam a cada três anos. Como consequência, poucos alunos matriculados nas escolas secundárias conseguiram concluir seus estudos a tempo e deixar as academias para fazer os exames.

Com base nesses dados, Geraldo Bastos Silva conclui que as taxas crescentes de matrículas e altas taxas de reprovação e evasão no ensino médio eram sintomas de um profundo descompasso entre os princípios das escolas de elite e a incorporação em suas populações populares de pessoas que, ao ingressarem na escola, desistiu cedo por razões econômicas. Nas palavras de Nunes (2000a, p. 47), a função seletiva do ensino secundário foi diminuída como resultado de uma seleção irreal destes cursos.

Apesar desse suposto avanço, Bastos Silva questiona a utilidade do sistema educacional brasileiro. Segundo ele, a expansão recente do ensino médio, realizada sob uma estrutura seletiva e inflexível que, no entanto, não pode prevalecer sobre o desejo interesseiro ou demagógico de criar mais oportunidades educacionais por meio de "escolas gratuitas" ou ginásios públicos instalados em uma área de pouco movimento e com insuficiência financeira, resultou em sua transformação em mecanismo de desvio de parcela significativa dos recursos.

Além disso, o referido autor diz que a rápida ascensão do ensino médio contrasta com o lento crescimento do ensino não-secundário, ou seja, o ensino industrial, agrícola e comercial. No livro *Ensino Médio: Perspectiva Histórica e Teoria* (1969a), Bastos Silva dedicou um capítulo aos "Ensinos Primário, Profissional e Técnico". Em relação ao ensino profissional e técnico, nota-se a preocupação em demonstrar a relevância desse segmento dentro de uma perspectiva pragmática da educação. A partir da noção de que o desenvolvimento da natureza desse ensino exige, sobretudo, a superação do pensamento de sua inferioridade, obrigando-o a concebê-lo fora do processo usual de educação escolar como sistema paralelo no século XX.

Bastos Silva acredita que o aumento das taxas de matrícula, bem como as altas taxas de reprovação e evasão, são resultado de um profundo descompasso entre os princípios da escolarização de elite e a incorporação de alunos das classes populares em seus quadros, que, se entrou na escola, saiu cedo por razões econômicas.

Do ponto de vista do ensino médio em geral, a legislação federal de reforma do ensino industrial e sua regulamentação são dois passos ousados e oportunos (Lei n.º 3.552 e Decreto n.º 47.038, ambos de 1959). Transferem a questão do ensino médio de um âmbito limitado a realidade institucional particular para o campo mais amplo de adequação desse nível de ensino às realidades atuais dos alunos e necessidades da sociedade. Nesse sentido, contribuem para superar a oposição entre "ensino médio" e ensino técnico-profissional, garantindo que não se faça distinção entre os dois, supervalorizando o primeiro, como ensino acadêmico e intelectualista (Silva, 1963, p. 199).

O educador Jayme Abreu defendeu a preferência da demanda do ensino médio por quatro razões fundamentais: era o ramo com maior prestígio como agência de ascensão social porque, conforme estipulado nas Leis Orgânicas, destinava-se à liderança dos indivíduos, enquanto os outros eram para as massas; era a agência mais credenciada que se preparava para uma variedade de empregos e serviços semiquilificados; e era a melhor forma de acesso ao ensino superior (Abreu, 1961, p. 07).

Segundo Geraldo Bastos Silva, a expansão do ensino médio no país também seria influenciada pelos seguintes fatores: crescimento demográfico, demandas de maior escolaridade impulsionadas pela industrialização, especialmente nas áreas urbanas, e problemas de crescimento e articulação do ensino fundamental, que repercutiria no ensino médio (Silva, 1969a, p. 299).

Foi assim que Geraldo Bastos Silva sublinhou a importância do planejamento educativo, que deve estar ligado às circunstâncias que permitem a sua concretização. Nessa visão, a escola, por si só, não poderia ser "o objetivo maior do desenvolvimento social", e deve-se evitar o erro de inflar a importância da educação na prosperidade econômica, uma vez que a primeira dependia principalmente da segunda. A educação seria, portanto, mais do que simplesmente uma necessidade moral. Antecipando as tecnicidades da educação no Brasil, o autor sustentava que o desenvolvimento escolar tinha um valor instrumental relativo, desde que atendesse às exigências do crescimento e não constituísse um "peso improdutivo no desenvolvimento global" (Silva, 1957a, p. 19).

Observa-se que Bastos Silva mostrou-se menos otimista quanto à noção de que a educação é um agente direto de transformação social. Assim, as instituições de ensino devem se adaptar à nova realidade social, pois a divisão histórica entre elas não pode mais ser tolerada. Era importante ensinar indivíduos que pudessem gerar novas informações e usar a tecnologia atual.

Conforme descreve Bastos Silva:

A educação é um fato social e, nessa qualidade, entrelaça-se aos demais fatos sociais e depende, em grande parte, das condições econômicas. Estas, hoje em dia, como efeito da

industrialização, tornam possível que maior número de jovens tenha acesso à educação ulterior à primária, não somente porque maior soma de recursos pode ser canalizada para a manutenção das escolas, como, principalmente, porque é possível dispensar esses jovens das atividades de produção, como consequência da melhoria geral dos padrões de vida (Silva, 1969a, p. 213).

No entanto, o autor observa que, na época, matricular-se em uma escola profissional era uma escolha passiva ou intencional em favor de carreiras de menor prestígio, enquanto a matrícula em uma academia oferecia a possibilidade atraente de acessar carreiras de maior prestígio. Mesmo depois da "lei da equivalência", a situação não se alterou muito (Silva, 1963, p. 214).

Por isso, Geraldo Bastos Silva (1969a, p. 107) sugeriu que é necessária e vital uma profunda reformulação da noção de ensino médio ou secundário, e não meros ajustes formais, que não atingem o cerne da estrutura multilinear.

Desta forma, não se trata de exigir uma formação profissional rigorosa para todos os alunos, ou mesmo para a maioria, pelo menos no 1º ciclo do ensino secundário, mas sim de reconhecer que para esta maioria a formação não tem de ser de natureza estritamente acadêmica: deve visar a educação geral (expressão que deve ser usada para evitar as marcas de intelectualismo e academicismo associadas à "cultura geral").

O autor acrescenta ao assunto que a evolução econômica e social do país, bem como seu conhecimento do atraso educacional, contribui para a extensão da educação básica. No entanto, essa conscientização, em muitos gestores, se processa no sentido de diminuir o nível de aspiração quanto à duração e qualidade da escolarização - seria melhor dar 4 ou 3 anos de escola a muitos, alfabetizando-os, do que uma educação mais longa e melhor para alguns; e a expansão impede os problemas de melhoria da organização e exacerba as taxas de repetência e evasão escolar (Silva, 1969a, p. 110).

A questão seria, portanto, por um lado, tornar os cursos profissionais mais atraentes ou prestigiosos e, por outro, dar uma assistência adequada. Muitos alunos evitariam a dificuldade e o incômodo de seguir um curso ginasial que são incapazes de terminar, o que nenhum treinamento para um emprego ativo oferece.

Considerando a importância das influências educativas difusas, assistemáticas e informais do meio social como um todo, na ação especializada, sistemática e formal da escola, o autor acreditava que o que se requeria não era apenas uma educação instrumental, reduzida ao aprendizado de certas técnicas, mas uma formação capaz de formar homens de acordo com as ideias e valores da cultura que carrega.

Dentre os diferentes ramos da estrutura educacional, Geraldo Bastos Silva elegeu o ensino secundário como seu tema principal de estudos e proposições. O autor defendia a transição do ensino secundário tradicional para o que ele denominou de educação generalizada da adolescência, que as novas condições sociais impunham (Silva, 1969a). Esse novo modelo de educação deveria ser capaz de superar os problemas e vícios inerentes a tradição difundida através da transplantação educacional ocorrida ao longo de séculos. “Nossa história educacional é principalmente a história de reiteradas tentativas de transplantação de ideias e instituições europeias. No campo do ensino de segundo grau, começamos com os jesuítas e a transplantação do ensino clássico pós-renascentista” (Silva, 1969a, p. 33).

A promulgação da Lei orgânica do ensino secundário (1942) não trouxe grandes avanços quase na metade do século XX: “rigorosa e minuciosamente organizava nosso ensino de tipo secundário, com a finalidade expressa de preparação básica das elites sociais e um currículo acadêmico de caráter compósito, embora predominantemente clássico no primeiro ciclo e com uma bifurcação clássico-científica no segundo ciclo” (Silva, 1969a, p. 35). A Lei orgânica do ensino secundário, nº 4.244/1942, estabelecia que esse nível de ensino tinha como finalidade:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes;
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística;
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

A finalidade e a estrutura estabelecidas em lei aliavam-se a “tendência acelerada e desordenada à expansão quantitativa do ensino médio, que atingia especialmente o ensino secundário e envolvia proliferação de escolas improvisadas, com precários recursos docentes”. Para reverter esse quadro de grande dificuldade, era necessário a identificação dos fatores econômicos e sociais que determinavam a expansão e exigiam o reajustamento do ensino médio às novas condições (Silva, 1969a, p. 36).

Em seus *Estudos de Educação Secundária – Fatores e Consequências. Expansão do Ensino Secundário Brasileiro* (1959b), Geraldo Bastos Silva segue a mesma linha crítica em relação à legislação educacional vigente no Brasil, mais especificamente a Lei Orgânica do ensino secundário (1942). O referido texto foi publicado na *Revista do Serviço Público*, em 1959, traz certos elementos do seu livro publicado naquele ano. Mais especificamente, no capítulo dedicado a análise da expansão e reforma da educação brasileira, utilizando inclusive dados estáticos semelhantes, que evocavam a quantidade de matrícula e unidades escolares no ensino secundário, comercial industrial e agrícola; a

evolução do ensino médio, das oportunidades de trabalho, da população e da renda nacional (1940-1950); a evolução do ensino primário e superior e da população (1940-1950); o rendimento do ensino secundário medido pela queda percentual da matrícula série a série e pela diferença entre a matrícula na última série as conclusões de curso, e estas e a matrícula na série inicial do 2º ciclo por gerações escolares (1933-1957).

O autor busca apresentar ‘fatores e conseqüências’ decorrentes do processo de expansão do ensino secundário brasileiro, com o aumento do número de matrículas e de unidades escolares, no período posterior a 1942, quando a Lei orgânica do ensino secundário foi publicada. Esse dispositivo legal estabelecia que “o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo” (Lei orgânica do ensino secundário, nº 4.244/1942).

Valendo-se de dados estatísticos, com informações sobre o número anual de matrículas e unidades escolares do ensino médio (1933 a 1957), a evolução desse nível de ensino, das oportunidades de emprego, da população e da renda nacional (1940-1950), dentre outros demonstrativos e argumentos, Bastos Silva (1959b, p. 263) tenta demonstrar a relação existente entre a expansão do ensino secundário e a crescente procura de ensino médio em todos os seus ramos.

À luz de suas correlações sócio-econômicas, a tendência expansiva do ensino secundário é a manifestação particular de um fato geral, que é e este fato geral tem a significação indiscutível de uma necessidade maior de uma educação formal mais demorada e mais completa do que aquela que a escola primária deveria proporcionar. O aumento da procura do ensino secundário representa maior necessidade daquela educação básica de que a escola primária constitui a primeira fase, ou seja, traduz um imperativo mais definido de educação pós-primária ou média (Silva, 1959b, p. 263).

Assim, para demonstrar o ‘prestígio do ensino secundário e as condições administrativas do seu crescimento’, Bastos Silva utiliza a pesquisa realizada por Juarez Rubens Brandão Lopes, intitulada “Escolha ocupacional e origem social de ginasianos em São Paulo”, publicada em Educação e Ciências Sociais, Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em agosto de 1956.

Os resultados dessa pesquisa deixariam perfeitamente confirmada, ao que parece, a suposição de que é o prestígio do ensino secundário a motivação básica da intensificação da sua procura. E esse prestígio, por sua vez, se relaciona com o prestígio de determinada

situação de classe e de certas profissões. É o fato de que o ensino secundário apareça como instrumento não só de conservação da posição de classe daqueles que nascem na parte superior da pirâmide social, mas, também, de melhoria e ascensão social, que determina a sua crescente procura (Silva, 1959b, p. 266).

Dessa forma, Bastos Silva põe em questionamento a finalidade do ensino secundário de “preparação das individualidades condutoras”: “Mas, é evidente que, se o caráter de seleção ou peneiramento que é o pressuposto necessário de um ensino que se destina a minorias, a uma escola, a futuras «individualidades condutoras», se efetivasse plenamente, bem menor teria sido o crescimento do ensino secundário” (Silva, 1959b, p. 266).

Além de utilizar os referenciais estáticos como aporte para o desenvolvimento de suas ideias, Geraldo Bastos Silva lança mão da teoria de G. A. N. Lowndes (1937), Lorenzo Luzuriaga (1934), Estevam Pinto (1933), Moysés Kessel (s/d), Lourenço Filho (1954), Juarez Lopes (1956), Henri Simon (1938) e Anísio Teixeira (1953). Em relação a contribuição de Lourenço Filho, Geraldo Bastos Silva utiliza a noção de “alunos improvisados” para explicar o aligeiramento da permanência dos alunos no ensino primário, devido a urgência de ingressar no curso ginásial. Para superar esse problema e garantir a existência do ensino secundário e o bom aproveitamento dos alunos, Geraldo recorre novamente aos argumentos de Lourenço Filho:

Para que, do ponto de vista social, exista ensino secundário satisfatório, será preciso que haja onde selecionar alunos, ou enfim, que a educação primária tenha larga difusão. A entrada para o curso secundário já deverá representar certa seleção quanto a capacidades reais e quanto à «maturação» que os candidatos apresentem. De outra forma, será inútil pensar em ter bons ginásios e, ainda mais, bons colégios. A questão não é, apenas, a de aquisição de conhecimentos, e podíamos até dizer, da aquisição de fórmulas verbais de conhecimentos. Não. A questão é de maturidade intelectual, de formação, que só a idade de 12 anos, e só excepcionalmente, a de 11, podem dar. E, podem dar, quando o ensino primário haja sido bem orientado (Lourenço Filho, 1954 apud Silva, 1959b, p. 272).

Bastos Silva finaliza esse texto, refletindo sobre o problema da qualidade do ensino no Brasil, caracterizado como um fenômeno amplo, com ramificações que excedem o âmbito legal e envolvem fatores administrativos, profissionais, políticos, sociais, além do esclarecimento e envolvimento da opinião pública.

O problema da qualidade do ensino, como todos os problemas de educação, não depende apenas, para sua solução, da lei. Exige, além desta e de regulamentos adequados, a atividade

dos administradores e a capacidade profissional dos educadores, uns e outros ajudados por uma opinião pública devidamente esclarecida por eles próprios. E um problema de engenharia social, ou de política, no melhor sentido da expressão. E, sobretudo, exige também a focalização do problema realmente essencial a resolver, cuja compreensão, por sua vez, envolve a crítica das pré-concepções e estereótipos resultantes de situações sociais ultrapassadas (Silva, 1959b, p. 284).

Naquele cenário, as discussões sobre a qualidade de ensino secundário, que deram origem aos dispositivos legais analisados no texto de Geraldo Bastos Silva, não estavam vinculadas às condições de vida da população, particularmente por esse nível de ensino encontrar-se destinado a grupos socialmente privilegiados.

### **5.1.1 A modernização do currículo do ensino secundário**

Ao analisar o currículo norte-americano, enquanto modelo de eficiência educacional, Bastos Silva (1959, p. 189) enfatiza que “O ‘milagre’ do currículo flexível no Estados Unidos é o de permitir que uma mesma escola seja a um só tempo, preparatória para a universidade, comercial e agrícola. Torna menos dispendiosos os cursos técnicos e os eleva à mesma categoria dos acadêmicos”. De acordo com essa estrutura curricular, os estudantes traçavam o que queriam fazer, conforme seus interesses e aptidões. Isso levaria a um maior número de estudantes diplomados e, conseqüentemente, uma maior quantidade de ingressos na universidade.

Com o objetivo de discutir as melhores formas de organização do ensino secundário, a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Governo do Chile promoveram, em 1955, o Seminário Interamericano de Educação Secundária, que contou com a participação de representantes de vários países. Jayme de Abreu, então coordenador da CILEME, representou o Brasil no referido evento e falou a respeito de diversos temas relacionados ao ensino secundário, dentre os quais ‘Currículo e programas’. Inicialmente o educador fez uma crítica ao caráter conservador do currículo estabelecido pela Lei orgânica do ensino secundário de 1942.

Prevalece assim, a forma mais tradicional de organização curricular, com todos os seus conhecidos defeitos, sejamos do seu alheamento aos problemas com que se defrontam os alunos, devido à sua divisão em seções não relacionadas pelo seu seccionamento em matérias estanques, sejam os do fracionamento do dia e da semana em numerosos períodos sem inter-relação, sejam, em síntese, os vícios didáticos de desarticulação do conhecimento a que induz esse tipo de organização curricular (Abreu, 2005, p. 63).

O autor chama a atenção para algumas iniciativas pedagógicas renovadoras na educação brasileira, mas reconhece que se tratam de esforços isolados, que não tiveram condições de realizar tentativas de experiências com novos métodos, que possam superar a uniformização pedagógica oficial.

Essa atenção com a organização do currículo do ensino secundário caracteriza-se como uma constante nas publicações de Geraldo Bastos Silva. No seu livro *A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria* (1969), o autor analisa de forma minuciosa as sucessivas reformas educacionais, enquanto tentativas de uniformização nacional do ensino secundário. Iniciando com a reforma Eptácio Pessoa (1901), passando pelas reformas Rivadávia (Decreto nº 8.659/1911), a reforma Maximiliano (1915), a reforma João Luiz Alves-Rocha Vaz (1925), reforma Francisco Campos (1931), a reforma Gustavo Capanema (Lei Orgânica do Ensino Secundário), de 1942.

Sobre a organização curricular proposta pela reforma empreendida por Gustavo Capanema, Geraldo Bastos Silva anunciou que representava um retrocesso em relação a reforma anterior (Francisco Campos, 1931).

Quanto ao currículo, a outra citação antes feita já mostra que é ele o problema em face do qual a posição adotada pela Lei Orgânica se constitui como o próprio cerne, ou o princípio diretor do ensino secundário, tal como concebido nessa reforma. Mostra também o quanto ela representou de retrocesso, conforme dissemos, relativamente à lei Campos, revivendo a cediça discussão em torno da oposição ou conciliação entre humanismo clássico e estudos modernos e dirigindo-se, como se dirigiu, no sentido do restabelecimento, em posição que nossa tradição pedagógica não justifica nem o momento exigia, dos estudos clássicos, ou, melhor dizendo, do estudo obrigatório do latim nos quatro anos do primeiro ciclo e no curso “clássico” do segundo ciclo, no qual figurava também o grego, no caráter de única disciplina facultativa de todo o currículo (Silva, 1969, p. 295-296).

No geral, Geraldo Bastos Silva considerava que a Lei Orgânica do Ensino Secundário representava a ação impositora do Governo Federal em relação ao ensino secundário no país, com o objetivo de uniformizar o ensino, a partir da “peculiar filosofia pedagógica que inspirava os eventuais monopolizadores da direção da educação nacional” (Silva, 1969, p. 295-296).

Em 1955, em um período de intensas discussões para a elaboração da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, foi publicado, no Jornal fluminense *Diário de Notícias* (1957), um comentário de sua autoria foi bastante enfático acerca do assunto, intitulado “Uma só obrigatória”. Geraldo Bastos Silva expressou seu pensamento da seguinte forma:

- Sou favorável à obrigatoriedade de uma só língua estrangeira no curso ginásial. Seria, muito com que duas, e até mesmo mais de duas línguas modernas, pudessem ser ensinadas a adolescentes entre 11 e 15 anos. Julgo porém que, na situação atual, os ginásianos não estão realmente tendo aproveitamento nem em inglês nem em francês, e isto sem que haja culpa dos professores. A verdade é que o ensino secundário está sendo feito, hoje em dia, em condições muito diferentes das anteriores, sendo a população escolar muito mais heterogênea, cumpre, assim, adotar o currículo às condições da população escolar, e umas das adaptações aconselháveis é restringir o ensino de línguas vivas. Limito minhas considerações ao curso ginásial. No 2º ciclo poderia então ser ensinada uma outra língua, ao mesmo tempo que seria continuado o estudo da língua cuja aprendizagem já fora iniciada no primeiro (Diário de Notícias, 01/05/1957).

As discussões sobre o currículo ginásial continuaram e resultaram no conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que suscitou uma série de dificuldades e dúvidas em sua implantação. Tendo em vista tal problemática, a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura organizou o levantamento denominado *Currículos do 1º Ciclo do Ensino Secundário – 1963*. A apresentação do documento foi redigida por Gildásio Amado, diretor do ensino secundário. Segundo o referido professor, trata-se de um levantamento estatístico dos currículos adotados pelos estabelecimentos de ensino secundário no ano de 1963, com o objetivo de “colocar os dados apurados ao alcance de círculos mais amplos de educadores e estudiosos da educação”.

Esse trabalho de pesquisa, que teve a coordenação de Geraldo Bastos Silva e a colaboração das funcionárias Maria Meliane de Oliveira Furtado, Yvonne Esquenaze e Norma Esquenaze, buscava mostrar a situação do ensino secundário brasileiro após a LDB de 1961, e apresentava informações significativas acerca dessa realidade, a partir dos seguintes dados:

Cargas horárias mais frequentes das categorias de atividades didáticas; Número de estabelecimentos e número de currículos por Estado; Número de currículos ginásiais segundo a carga horária semanal das quatro categorias de atividades didáticas (disciplinas obrigatórias, disciplinas complementares, disciplina de escolha dos estabelecimentos e práticas educativas), referente a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries; Número de currículos ginásiais segundo as disciplinas complementares e de escolha dos estabelecimentos e as séries em que são lecionadas; Número de currículos ginásiais segundo as combinações de disciplinas complementares e de escolha dos estabelecimentos; e Número de currículos ginásiais

segundo as práticas educativas ministradas (Currículos do 1º Ciclo do Ensino Secundário – 1963).

Vale ressaltar que, na vigência da LDB nº 4.024/1961, coube ao Conselho Federal de Educação estabelecer as disciplinas obrigatórias e relacionar, para o sistema federal, as disciplinas complementares e optativas. Diante das dificuldades encontradas e da necessidade de avaliar os resultados alcançados nos dois primeiros anos de sua implantação surgiu a “ideia do levantamento estatístico da situação curricular, a ser feito uma primeira vez e renovado periodicamente”, com objetivo de verificar as tendências e os obstáculos. Dessa forma, os próprios estabelecimentos, ao tomar conhecimento dessa realidade, poderiam atuar com melhor fundamento e interpretação dessas tendências e seu confronto com as disposições da lei (Currículos do 1º Ciclo do Ensino Secundário, 1963).

O texto introdutório faz duas observações importantes: a primeira informa sobre a necessidade de interrupção dos trabalhos de levantamento, que atrasou sua finalização e publicação, que ocorreu apenas em 1965. Sem apresentar os motivos ou responsáveis pelo atraso; a segunda nota esclarece a ausência de dados referentes aos estados de Alagoas e Rio de Janeiro, cujas inspetorias seccionais não enviaram o material informativo. Sobre o recorte temporal da pesquisa, os autores esclarecem que:

1962 e 1963 constituem os dois primeiros em que os estabelecimentos de ensino secundário brasileiros, livres afinal de uma regulamentação exaustivamente uniformizadora, puderam ensaiar com maior liberdade suas organizações curriculares. E o faziam não somente em virtude da Lei de Diretrizes, mas dentro dos marcos amplamente liberais que a indicação do Conselho Federal de Educação consubstanciou (Currículos do 1º Ciclo do Ensino Secundário, 1963).

O público-alvo da pesquisa foi constituído por 1.409 currículos de estabelecimentos particulares de ensino, de funcionamento diurno. A ausência dos cursos noturnos e dos estabelecimentos públicos ocorreu devido a preocupação de tornar mais homogênea a massa considerada, e ao fato de que seus currículos, especialmente nos Estados onde o ensino público apresenta um maior número de estabelecimentos, que tendem a apresentar variação muito pequena, traduzindo em margem exígua as opções dos próprios estabelecimentos, como resultado de obedecerem a regulamentação de uma administração central (Currículos do 1º Ciclo do Ensino Secundário, 1963).

Seguem abaixo as tabelas dispostas no levantamento, com a compilação de dados acerca da organização curricular de estabelecimentos particulares de ensino:

**Figura 13 – Cargas horárias mais frequentes das categorias de atividades didáticas, referente ao período de 1961 e 1962**

	CARGAS HORÁRIAS MAIS FREQUENTES DAS CATEGORIAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS								
	Categorias de atividades didáticas								
	Disciplinas complementares					Disc. compl.	Disc. de esc.	Frat. educ.	Educ. fis.
	Port.	Mat.	Ciênc.	Geogr.	Hist.				
<u>1ª série</u>									
Carga horária mais frequente	5	4	2	2	2	-	3	2	2
Frequência percentual no total de currículos	77	52	75	57	70	-	27	21	53
Limites de variação das cargas horárias mais frequentes	4/6	3/5	2/3	2/3	2/3	-	2/5	1/5	1/2
<u>2ª série</u>									
Carga horária mais frequente	5	4	2	2	2	-	3	2	2
Frequência percentual no total de currículos	63	56	65	60	72	-	27	20	51
Limites de variação das cargas horárias mais frequentes	4/6	3/5	2/3	2/3	2/3	-	2/5	1/6	1/2
<u>3ª série</u>									
Carga horária mais frequente	5	4	-	2	2	4	3	2	2
Frequência percentual no total de currículos	51	62	-	55	69	24	35	22	47
Limites de variação das cargas horárias mais frequentes	4/5	3/5	-	2/3	2/3	2/6	1/4	1/5	1/2
<u>4ª série</u>									
Carga horária mais frequente	5	4	3	-	2	4	3	2	2
Frequência percentual no total de currículos	48	62	52	-	67	31	37	21	46
Limites de variação das cargas horárias mais frequentes	4/5	3/5	2/3	-	2/3	3/6	1/4	1/5	1/2

Fonte: Currículos do 1º Ciclo do Ensino Secundário – 1963, 1967. Arquivo Histórico do INEP.

Essa figura, relativa a carga horária das atividades, apresenta a base dos currículos estudados nos ginásios brasileiros, com as atividades didáticas e suas respectivas carga horária modal, a frequência percentual que ela tem em relação ao total de currículos estudados e os limites de variação das cargas horárias, que tem frequência superior a 10% dos currículos.

Quanto as disciplinas complementares e optativas observa-se inicialmente a presença de quatro disciplinas, que, segundo a Lei Orgânica do Ensino Secundário, integravam obrigatoriamente o currículo ginásial: Inglês, Desenho, Francês e Latim.

A tendência à renovação do currículo, dentro das possibilidades abertas pela indicação do Conselho Federal de Educação, revela-se pela introdução de novos componentes curriculares, sendo a disciplina Organização Social e Política Brasileira o maior destaque, integrando mais de 62,9% dos currículos. Ainda dentro das inovações propostas em lei, registra-se as séries em que as disciplinas são ministradas. Ainda em relação a renovação, o levantamento *Currículos do 1º Ciclo do Ensino*

*Secundário* (1963, p. 06) considera que: “Como seria de esperar, é em relação às práticas educativas que mais se define a tendência à renovação do currículo ginasial. Como mostra a figura 14, foram registrado cerca de 200 denominações diferentes de práticas educativas. Verdade que muitas dessas denominações são evidentemente equivalentes”.

**Figura 14 – Número de Currículos ginasiais segundo as práticas educativas ministradas**

4. NÚMERO DE CURRÍCULOS GINASIAIS SEGUNDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS MINISTRADAS

PRÁTICAS EDUCATIVAS	Número de Currículos	Segundo o número de séries em que são ministradas					Segundo o número total de práticas educativas							
		1	2	3	4	Não especificado	1	2	3	4	5	6	Mais de 6	Não especificado
<u>a) De educação vocacional</u>														
1 - Artes Industriais e Trabalhos Manuais(1)	327	33	207	17	69	1	18	89	99	67	39	12	3	-
2 - Técnicas Comerciais (2)	44	11	23	3	6	1	1	7	11	11	8	4	2	-
3 - Técnicas Agrícolas (3)	27	2	16	1	7	1	1	-	7	7	6	3	3	-
4 - Outras (4)	9	1	5	-	2	1	-	2	2	2	2	-	1	-
<u>b) De educação feminina</u>														
1 - Artes Femininas e Aplicadas (5)	261	24	115	16	104	2	4	52	94	69	28	11	3	-
2 - Educação e Economia Doméstica (6)	197	41	105	11	39	1	-	32	60	56	38	6	5	-
<u>c) De educação moral e cívica</u>														
1 - Educação Moral, Cívica, Política e Social (7)	537	29	104	20	383	1	119	159	133	74	38	12	2	-
2 - Instrução Moral, Cívica, Política e Social (8)	53	16	22	1	14	-	4	7	14	10	12	4	2	-
<u>d) De educação religiosa</u>														
1 - Religião e Educação Religiosa (9)	511	1	7	3	499	1	60	150	137	99	45	17	3	-
2 - Educação Religiosa, Moral, Cívica e Social (10)	111	-	1	-	110	-	20	43	28	16	4	-	-	-
3 - Instrução Religiosa, Moral, Cívica e Social (11)	27	-	-	2	25	-	3	4	8	8	3	1	-	-
4 - Cultura Religiosa (12)	17	2	1	-	14	-	1	2	6	4	4	-	-	-

Fonte: Currículos do 1º Ciclo do Ensino Secundário – 1963, 1967. Arquivo Histórico do INEP.

Em seguida, o documento *Currículos do 1º Ciclo do Ensino Secundário* (1963) traz o número de estabelecimentos, que enviaram seus dados para compor o levantamento, junto com o número de currículos:

**Figura 15 – Número de estabelecimentos informantes e número de currículos, por Estado**

NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS INFORMANTES E NÚMERO DE CURRÍCULOS, POR ESTADOS			
ESTADOS	Nº DE ESTABELECIMENTOS	Nº DE CURRÍCULOS	CURRÍCULOS C/ ALTERNAT. (1)
AM (2)	19	20	-
PA (3)	24	24	-
MA	20	20	-
PI	17	17	-
CE	80	86	-
RN	24	24	-
PB	23	24	-
PE	50	53	-
SE	21	23	-
BA	47	47	1
ES	38	38	-
GB	159	177	4
SP	251	256	1
PR	54	55	1
SC	53	53	1
RS	167	176	14
MG	258	264	1
GO	40	40	1
MT	11	12	-
TOTAIS	1 359	1 409	25

(1) Currículos nos quais os alunos têm oportunidade de escolher entre matérias alternativas.  
(2) Incluídos o Estado do Acre e os Territórios de Roraima e Rondônia  
(3) Incluído o Território do Amapá.

Fonte: Currículos do 1º Ciclo do Ensino Secundário – 1963, 1967. Arquivo Histórico do INEP.

Consta ainda no referido documento<sup>88</sup>, tabelas referentes ao Número de Currículos ginasiais segundo a carga horária semanal das quatro categorias de atividades didáticas (disciplinas obrigatórias, disciplinas complementares, disciplinas de escolha dos estabelecimentos e práticas educativas): 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries; Número de Currículos ginasiais segundo as disciplinas complementares e de escolha dos estabelecimentos e as séries em que são lecionadas; Número de

<sup>88</sup> Ver Anexo 4.

Currículos ginasiais segundo as combinações de disciplinas complementares e de escolha dos estabelecimentos (1ª Parte: combinações de disciplinas com frequência superior a dez currículos e categorias de práticas educativas).

Na análise dos dados coletados, Bastos Silva e os demais responsáveis pelo levantamento, além de identificar algumas tendências, também registram alguns pontos de atenção, que demandavam a intervenção dos técnicos que atuavam na Diretoria do Ensino Secundário, como “a frequência e a variedade das práticas da educação feminina; há, certamente, forte tendência a superar, nesse campo, o conteúdo da simples economia doméstica, integrava o currículo ginasial” (Currículos do 1º Ciclo do Ensino Secundário – 1963, 1967).

Ainda em 1963, Geraldo Bastos Silva participou da Primeira Conferência Nacional do Currículo, patrocinada pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério de Educação e Cultura. Na ocasião, “compareceram 80 educadores de dez Estados da federação”. E foram lidos três relatórios durante a reunião, conforme recortes abaixo:

“Fundamentos Psicológicos do Currículo”, de autoria do professor Joel Martins, debatido em sistema de painel com os professores Oswaldo de Barros Santos, Gilles Baulieu, Ana Iris do Amaral, Graciéma Pacheco, José Dinko Mrawak e Valnir Chagas; “Fundamentos Filosóficos do Currículo”, escrito pelo professor Newton Sucupira, tendo como debatedores os professores CARLOS Maciel, padre Henrique Vaz, Maria Antônia Macdowell, Cruz Costa, Gomes de Souza e Ramos de Carvalhos; “Fundamentos Sociológicos do Currículo”, de autoria do professor Jayme Abreu, apresentando como debatedores, os srs. Marcos Almir Madeira, Geraldo Bastos Silva, Paulo Campos, Corrêa Mascaro, Raymundo Ozanã e Inácio Telles (*Correio da Manhã*, 07/04/1963).

**Figura 16 – Notícia sobre o encerramento da Primeira Conferência Nacional do Currículo, ocorrida no Rio de Janeiro, em 1963**

12 CORREIO DA MANHÃ, Domingo, 7 de Abril de 1963

## Encerrada ontem a Primeira Conf. Nacional do Currículo

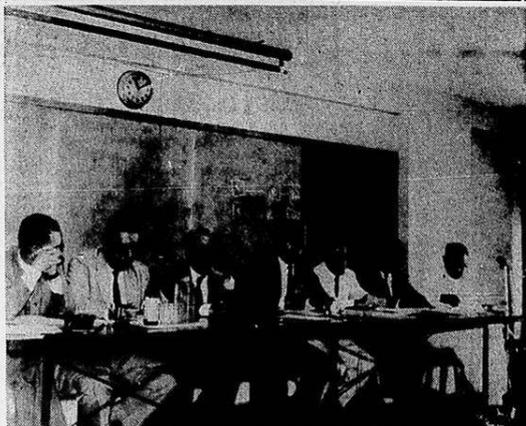
Patrocinada pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério de Educação e Cultura, foi encerrada ontem, depois de dois dias de trabalho, a Primeira Conferência Nacional do Currículo, em ato público realizado no auditório da CARES. Compareceram 80 educadores de dez Estados da federação, entre os quais o reitor José Otão, da PUC do Rio Grande do Sul, a secretária de Educação do mesmo Estado, sra. Zilah Toita, além de técnicos de educação de Minas Gerais, S. Paulo, Paraná, Pernambuco, Ceará, Rio de Janeiro e Guanabara. A solenidade foi presidida pelo sr. Gildásio Amado.

**DECLARAÇÃO**

A certa altura dos debates, o professor Gildásio Amado declarou que até agora as determinantes dos currículos se mostraram como um reflexo do passado, no qual repercutem o academicismo e a presença do enciclopedismo, néles marcando, ainda, aquela concepção tão antiga e difícil de ser suprimida: o dualismo na educação média brasileira, entre o ensino acadêmico e o profissional. A escola deve ser um organismo plástico, a ponto de poder acomodar-se às grandes razões que determinam a educação. Esta conferência foi mais uma oportuna convocação do Ministério da Educação e Cultura, dentro dos limites de execução da assistência técnica ao magistério e à escola secundária do Plano Trienal de Educação.

**TEMARIOS**

Três relatórios foram lidos durante a reunião: "Fundamentos Psicológicos do Currículo", de autoria do professor Joel Martins, debatido em sistema de painel com os professores Osvaldo de Barros Santos, padre Gil-les Baulieu, Ana Iris do Amaral, Graciema Pacheco, padre José Dinko Mirawak e Valmir Chagas; "Fundamentos Filosóficos do Currículo", escrito pelo professor Newton Sucupira, tendo como debatedores os professores Carlos Maciel, padre Henrique Vaz, Maria Antônia Mac Dowell, Cruz Costa, Gomes de Souza e Ramos de Carvalho; "Fundamentos Sociológicos do Currículo", de autoria do professor Jayme Abreu, apresentando como debatedores os srs. Marcos Almir Madeira, Geraldo Bastos Silva, Paulo Campos, Corrêa Mascaro, Raymundo Ozaná e Inácio Telles. Funcionaram como coordenadores dos debates os professores Edgard Godói da Mata Machado, Rafael Grisi e padre Lionel Corbeili. O plenário da conferência pôde intervir no encaminhamento dos debates, após solicitação aos coordenadores. Um grupo de professores das Forças Armadas acompanhou os trabalhos, sob a chefia do cel. Walter Schaeffer. O representante do ministro da Educação no Rio, sr. Hélio Salles, congratulou-se com os participantes dos trabalhos, pela contribuição oferecida ao governo na solução de um dos mais complexos programas de funcionamento da lei de diretrizes e bases da educação nacional. Uma publicação especial será lançada pela CARES nos próximos meses, contendo todo o histórico da gênero na nossa história.



Fonte: *Jornal da Manhã*, 07/04/1963.

Em 1967, um grupo de intelectuais formado Pery Porto, Theodolino Augusto Cerdeira, Vicente de Paulo Umbelino de Souza e Geraldo Bastos Silva elaborou um texto de forma colaborativa, intitulado "Obrigatoriedade e continuidade do Ensino dos 7 aos 14 anos"<sup>49</sup>, para apresentação na III Conferência Nacional de Educação, realizada na Bahia. O referido texto faz uma defesa da educação, enquanto princípio democrático e apresentava uma proposta de currículo de formação geral para o curso ginásial, que associava a formação geral e a iniciação técnica. Esse ciclo de educação básica seria um direito de todos os indivíduos, dentro da faixa etária anunciada.

A escola que melhor atenderia a essa concepção seria a que, admitindo o educando aos 6-7 anos de idade, o assistisse, sem solução de continuidade, até 14-15 dando-lhes um preparo geral para a vida, que abrangesse a integração de ideias, valores, atitudes, hábitos, conhecimentos, bem como habilidades e técnicas operacionais de trabalho que, sem a

<sup>49</sup> Ver Anexo 3.

preocupação de especializar, fossem suficientemente diversificadas para habilitar a uma melhor escolha profissional futura (Obrigatoriedade e continuidade do Ensino dos 7 aos 14 anos, 1967).

Em relação a organização curricular, voltada para a formação geral do indivíduo, Silva (et al., 1967, pp. 5-7) apontou “suas virtualidades e princípios característicos”:

1. Educação geral associada à iniciação técnica
2. Unificação dos ramos de ensino
3. Enseja maior cultura geral
4. Oferece mais oportunidade de ingresso nas carreiras técnicas
5. Orienta a escolha da profissão, evitando a opção prematura
6. Retarda a especialização profissional
7. Permite o aproveitamento máximo das capacidades individuais
8. Integração social e econômica

Todo esse debate em torno da educação e da estrutura curricular para o ensino antecipou a promulgação da Lei 5.692/1971. Importante destacar que Bastos Silva integrou o grupo de trabalho criado pelo Decreto 66.000, de 20 de maio de 1970, encarregado da elaboração do projeto de reforma do ensino do 1º e 2º graus. Além de Bastos Silva, a comissão formada por P. José de Vasconcelos (Presidente), Valnir Chagas (Relator), Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires, encaminhou ao então Ministro da Educação, o Senador Jarbas Passarinho, seus estudos e sugestões para a atualização e expansão do ensino primário e médio. Os estudos compreendiam um anteprojeto de lei e um Relatório que o fundamenta e justifica. Abaixo, lê-se a correspondência encaminhada pelo referido GT ao Ministro da Educação, em 14 de agosto de 1970.

**Figura 17 – Correspondência encaminhada ao Ministro da Educação e Cultura pelos membros do Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto n.º 66.600/1970**

E-A-7  
P-3

Brasília, 14 de agosto de 1970.

Exmo. Sr.  
Senador JARBAS GONÇALVES PASSARINHO  
DD. Ministro da Educação e Cultura

Senhor Ministro,

Os membros do Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, e instalado a 15 de junho último, têm a honra de encaminhar a Vossa Excelência seus estudos e sugestões para a atualização e expansão do atual ensino primário e médio. Tais estudos compreendem um anteprojeto de lei e um Relatório que o fundamenta e justifica. Precede-os pequena exposição sobre o funcionamento e a ordem de trabalhos do GT.

Ante o volume crescente de sugestões e comentários que lhes chegava quase diariamente, os membros do GT sentem-se, ao final das atividades, possuídos de uma dupla certeza: a de que os estudos ora oferecidos à consideração de Vossa Excelência são apenas o eco multiplicado destas vozes e a de que cabe ao Ministério da Educação e Cultura a estimulante missão de liderar, em todos os quadrantes do País, a implantação do que aqui se preconiza.

Valem-se do ensejo para reiterar a Vossa Excelência os protestos do seu profundo respeito.

P. JOSÉ DE VASCONCELLOS - Presidente  
VALNIR CHAGAS - Relator  
ADERBAL JUREMA  
CLÉLIA DE FREITAS CAPANEMA  
EURIDES BRITO DA SILVA  
GERALDO BASTOS SILVA  
GILDÁSIO AMADO  
MAGDA SOARES GUIMARÃES  
NISE PIRES

Fonte: Arquivo Histórico do INEP.

Trata-se de um documento com 280 páginas, que, na primeira parte, denominada “Expansão do Sistema Educacional Brasileiro e Recursos para seu Financiamento”, apresenta as contribuições do Setor de Educação e Mão-de-Obra do IPEA, para o Grupo de Trabalho criado pelo Decreto nº 62.937, de 03 de julho de 1968”. Em seguida, o relatório é iniciado com uma exposição sobre o funcionamento e a organização da equipe de trabalho responsável pelo desenvolvimento das atividades.

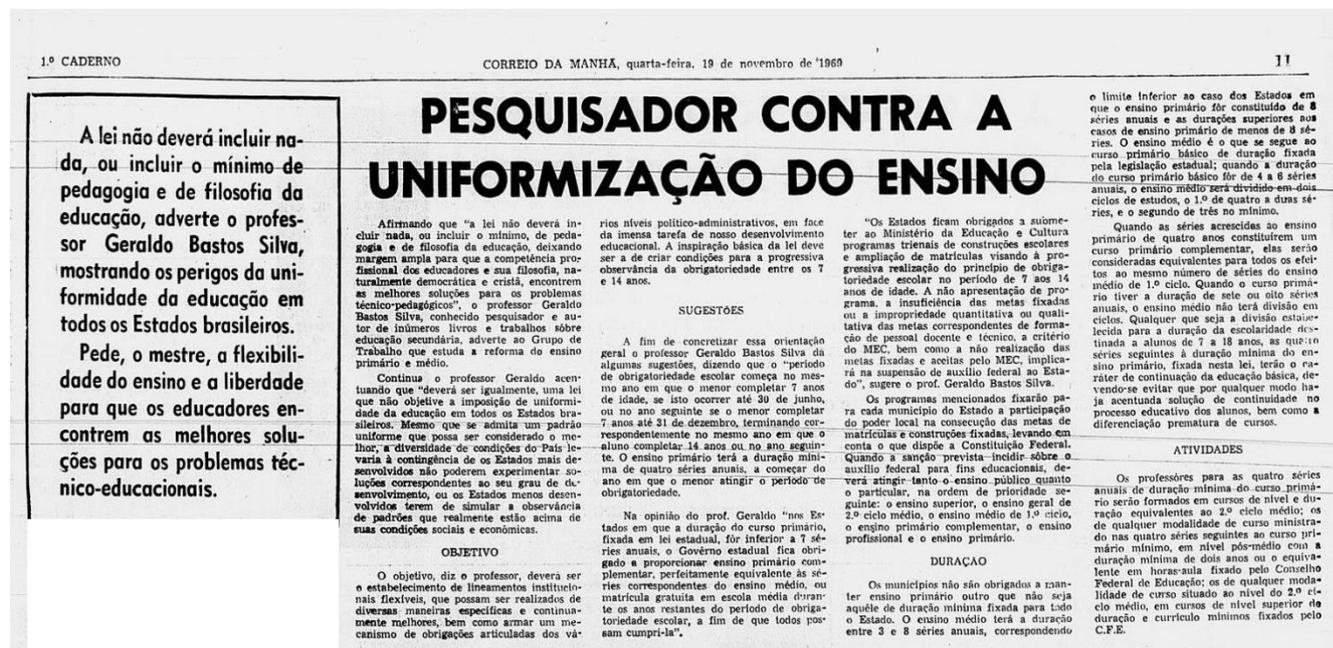
Qualquer organização escolar baseada em modelo único estará destinada ao fracasso num País de proporções continentais, como Brasil, em que praticamente todos os estágios de desenvolvimento educacional podem ser encontrados. Não nos passou despercebido este aspecto por assim dizer geográfico da "atualização". Para atendê-lo, desde primeiro instante

de funcionamento do GT, tomamos por norma referir da idéia ou solução à triplíce realidade de municípios escolhidos como de classificação baixa, media e alta quanto ao seu progresso geral e educacional; e somente quando certos de sua exequibilidade, aos vários níveis, nos dispúnhamos a adotá-lo e incorporá-lo, não raro com ajusta juntos ditados por essa aferição prévia (Relatório do Grupo de Trabalho - Ensino de 1º e 2º graus, 1970).

O Anteprojeto, que segue em anexo, estabelece que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício de uma cidadania consciente” (Relatório do Grupo de Trabalho - Ensino de 1º e 2º graus, 1970).

Apesar da informação sobre o afastamento precoce de Geraldo Bastos Silva das atividades desse grupo de trabalho, nota-se que a Lei nº 5.692/1971 apresenta forte semelhanças com o texto do anteprojeto apresentado pelo Grupo de Trabalho. Ainda em 1969, o educador estava engajado na luta contra a uniformização do ensino, defendendo a flexibilidade e a liberdade para que os educadores encontrassem as melhores soluções para os problemas técnicos-educacionais (*Correio da Manhã*, 1969).

**Figura 18 – Recorte do *Jornal Correio da Manhã*, com matéria intitulada “Pesquisador contra a uniformização do ensino”, 18/11/1960**



Fonte: *Jornal Correio da Manhã*, 18/11/1960.

## **5.2 'O escritor': circulação das ideias de Geraldo Bastos Silva em periódicos brasileiros**

As publicações em periódicos especializados também eram recorrentes, na divulgação de um pensamento pedagógico nacional e a formação de uma mentalidade pública educacional, como vimos anteriormente. Vale ressaltar que tratamos o impresso como objeto cultural; o que significa operar com os conteúdos do impresso em relação à materialidade de seus processos de produção, circulação, imposição e apropriação pelos agentes envolvidos.

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e a *Revista do Serviço Público*<sup>60</sup> foram dois importantes veículos de circulação dessas ideias e valores. Assim, é importante mencionar que compreende-se que a circulação das ideias pelo campo educacional, via objetos culturais (por exemplo, as revistas), movimenta e tece uma rede de relações e sentidos que produz e legitima determinada configuração pedagógica. Bourdieu (2001) esclarece que a utilização do termo 'campo' define um espaço social de disputas entre indivíduos ou instituições pelo poder e pela dominação de um mesmo bem produzido no seu interior. Nas palavras de Braghini (2005):

Os colaboradores da RBEP apresentavam um tipo de qualidade de ensino secundário nos anos 1950, conferindo-lhe uma natureza tal que, para um leitor desatento, seria muito difícil censurá-los, reprová-los ou contradizê-los. Isso acontece porque eles tratavam da transformação da estrutura do ensino secundário, e conseqüentemente, da alteração do teor de sua qualidade como algo indispensável. Diante dessa obstinação apresentada pelos colaboradores da RBEP, qualquer discurso contrário soaria como uma forma de prescindir o inevitável (Braghini, 2005, p. 128).

Esses periódicos especializados foram analisados enquanto estratégia para conferir legitimidade discursiva no campo científico. Havia um explícito interesse de veicular ideias e valores, no sentido de formar uma mentalidade pública esclarecida em matéria educacional, contribuindo para formação de profissionais docentes e para a configuração de todos os níveis e ramos do ensino brasileiros. Assim, organizar e fazer circular certos saberes, em determinados momentos e com destinatários específicos, são características que dão ao suporte revista a capacidade de estabelecer uma linguagem própria, que somente os sujeitos que participam de sua elaboração, difusão e

---

<sup>60</sup> Publicada a partir de 1937, inicialmente era editada pelo Conselho Federal do Serviço Público Civil (CFSPC), órgão coordenador da administração pública. A RSP passou a ser de responsabilidade do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), criado em julho de 1938. A RSP começou a ser publicada ainda em 1937, com a missão de disseminar conhecimento sobre a gestão de políticas públicas, estimular a reflexão e o debate e promover o desenvolvimento de servidores e sua interação com a cidadania.

consumo compreendem e compartilham. Dessa forma, o grupo que organiza o periódico, as condições efetivas de circulação, a adesão de autores ao projeto editorial, bem como a comunidade de assinantes/leitores, seu ciclo de vida e temporalidade ajudam a compreender os sentidos do trabalho realizado.

O trabalho com impressos pressupõe o reconhecimento de diferentes fatores, que podem delinear-se pelo pertencimento a uma comunidade sociocultural, pelas determinações de produção textual e a projeção das impressões daqueles que irão apoderar-se dos conteúdos e mensagens escritas. Nesse sentido, é importante esclarecer que a produção e a circulação de “um corpus de textos, uma classe de impressos, uma produção ou uma norma cultural” conferem identidade a um grupo social (Chartier, 2002, p. 69).

São os livros de autoria de Geraldo Bastos Silva que caracterizam de melhor forma a qualidade de escritor a ele conferida. Porém, seus textos publicados na *RBEP* e na *Revista do Serviço Público* também trazem elementos substanciais para a compreensão do seu pensamento e de sua inserção nos ciclos de leitura aos quais se destinavam as revistas. Dentre os textos de autoria de Geraldo Bastos Silva publicados na *RBEP*, destacam-se: *Educação e desenvolvimento nacional*<sup>51</sup> (2012), publicado na edição nº 6. jul./dez. pp. 177-216, 2003; *A nova lei federal de ensino industrial e a educação secundária* (1963), volume 34, n. 89, pp. 210-215; *Estado atual e antecedentes do problema de legislação federal de bases e diretrizes da educação* (1959); *A ação federal sobre o ensino secundário até 1930* (1957), publicado inicialmente na *Revista do Serviço Público*, e posteriormente, na *RBEP*, volume 27, n. 65, pp. 231-255, também publicado no volume 31, n. 74, pp. 168-187. Destaco ainda o artigo *Estudos de educação secundária. - Fatores e Consequências. Expansão do ensino secundário brasileiro*, veiculado na *Revista do Serviço Público*, pp. 261-284. Além das notícias veiculadas nos jornais cariocas, também relacionadas a atuação intelectual do Geraldo Bastos Silva.

---

<sup>51</sup> O texto intitulado *Educação e desenvolvimento nacional* foi publicado na *Revista Brasileira de História da Educação*, 2012 (nº 6. jul./dez. pp. 177-216). Trata-se do mesmo tema e conteúdo do livro lançado em 1957, na Coleção Textos Brasileiros de Sociologia. Porém, na versão apresentada na *RBEP* constam as seguintes informações adicionais: Nota de referência do texto: Mimeo. CRPE (Centro Regional de Pesquisas Educacionais), Fundo: Carlos Mascaro, 1965. Centro de Memória da Educação FEUSP – Universidade de São Paulo). Resumo (sem autoria) adicionado ao texto: O tema central deste texto produzido por Geraldo Bastos Silva, em 1965, foi objeto de estudo do III Curso de Treinamento de Pessoal em Planejamento Educacional, oferecido pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”. O texto apresenta um momento histórico da educação nacional, interrogando sobre o problema da “eficiente operação da escola dentro da multidão de fatores em interação contínua na realidade sociocultural”. A resposta vem associada à consideração dos aspectos culturais da instituição escolar no contexto de subdesenvolvimento econômico do país. Não foi possível verificar a origem dessas informações mais recentemente adicionadas. Optamos por considerar a publicação original, que data de 1957.

A *RBEP* teve um papel estratégico, diante da necessidade de garantir a ampla divulgação das ideias e estudos que estavam sendo produzidos<sup>52</sup>. O referido periódico foi criado ainda no ano de 1944, por iniciativa do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, sendo editada até os dias de hoje. Trata-se de um importante veículo de comunicação, criado com o objetivo de divulgar as investigações educativas realizadas pelo INEP, o pensamento pedagógico nacional e internacional e os estudos sobre a organização do ensino no Brasil. O periódico oficial do INEP buscava ainda contribuir na configuração de uma mentalidade pública educacional mais esclarecida, crítica e transformadora; auxiliar na formação de professores e professoras; e colaborar no processo de modernização dos sistemas de ensino no território brasileiro.

No editorial do primeiro número da *RBEP*, Lourenço Filho, que teve um importante papel no processo de desenvolvimento e divulgação das ideias pedagógicas da escola nova no Brasil, justifica que o periódico surgiu para:

congregar os estudiosos na observação dos fatos educacionais, exame dos princípios e doutrinas, e cuidadosa análise das mais importantes questões de aplicação. Em suas páginas, terão acolhida artigos de colaboração, em que se exponham e debatam opiniões. Aqui se registrarão, cada mês, 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 transcrição de artigos da imprensa, quando dedicados aos assuntos pedagógicos do momento” (Lourenço Filho, 1944, pp. 05-06).

Como especialista na administração de instituições, na pesquisa e docência em psicologia e suas aplicações educativas, Lourenço Filho esclarece ainda que o objetivo da revista, que estava sendo lançada, era:

[...] contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria educacional; para dar reflexo às ideias do professorado brasileiro de todos os níveis e ramos

---

<sup>52</sup> O Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), denominado 'Educação e Ciências Sociais', foi outro veículo importante para a comunicação do MEC. O informativo surgiu com a proposta de promover a divulgação sistemática das atividades de pesquisa desenvolvidas por estudiosos vinculados ao CBPE. A intenção era "esclarecer os fatos educacionais em suas múltiplas relações com outros fatos sociais, econômicos, culturais e políticos" (Educação e Ciências Sociais, 1956, p. 3). Com a divulgação de pesquisas na área das ciências sociais e da educação, o primeiro boletim foi publicado 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." (Educação e Ciências Sociais, 1956, p. 3).

do ensino; para registrar, enfim, os rumos da pedagogia brasileira na fase, em que se encontra, de viva renovação e de clara afirmação social (Lourenço Filho, 1944, p. 06).

Dentro da proposta anunciada por Lourenço Filho, diversos intelectuais brasileiros e estrangeiros tiveram seus textos publicados na Revista, que encontrava-se organizada nas seguintes seções: “Editorial”; “Estudos e Debates”; “Documentação”; “Conselho Federal de Educação”; “Notas para a História da Educação”; “Informação do País”; “Informação do Estrangeiro”; “Livros”; “Através de Revistas e Jornais”; e “Atos Oficiais”.

O texto *Estado atual e antecedentes do problema de legislação federal de bases e diretrizes da educação*, foi publicado em 1959, como um documento relacionado<sup>53</sup> ao Projeto assinado pelos educadores Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Faria Góis, Lourenço Filho, Abgar Renault e Anísio Teixeira, com sugestões ao Projeto de Lei n.º 2.222/57 (versão de dezembro de 1958), referente às diretrizes e bases da educação nacional, previstas pelo art. 5º, n.º XV, alínea d, da Constituição Federal. A mesma edição da *RBEP* trouxe também o *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*, na seção “Ideias e Debates”.

Geraldo Bastos Silva inicia sua explanação, elencando “subsídios para a história do problema da elaboração da chamada lei de diretrizes e bases da educação nacional”. Segundo o autor, uma “trama de avanços, recuos, perplexidades, intransigências, reações defensivas de interesses investidos, esperanças, idealismos, e, até mesmo, hoje, pequenos fanatismos e olhos grandes nos fundos de educação”. Trata-se de um estudo crítico sobre o processo de construção da Lei 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, que surgiu da necessidade de atender ao artigo 5º, inciso XV, alínea ‘d’ da Constituição de 1946, que estabelecia “a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional”.

Bastos Silva apresenta um breve panorama sobre o papel do Governo Federal, que, segundo ele, exerce ação direta de manutenção de várias instituições de ensino superior espalhadas pelo território nacional, de um colégio secundário no Distrito Federal (além de colégios de aplicação anexos às faculdades de filosofia federais e escolas preparatórias militares e colégios militares), e de uma rede de estabelecimentos de ensino industrial e outra de ensino agrícola. Além disso, o Governo Federal exerce um papel normativo e fiscalizador em relação ao ensino superior e aos ramos do ensino médio, excluído o normal, em todo o país. Nesse cenário, entidades particulares e os Estados, dispõem de

---

<sup>53</sup> Além do texto de autoria de Geraldo Bastos Silva, constavam ainda o “Parecer do professor Jaime Junqueira Aires sobre a inconstitucionalidade do substitutivo do Dep. Carlos Lacerda”; “Entrevista do Professor Anísio Teixeira”; “Entrevista do Professor Raul Bittencourt”; “Palestra do Professor Jaime Abreu”; e “Trabalho publicado pela Revista Anhembi”.

plena capacidade de iniciativa de criação de instituições de ensino superior e médio, salvo a restrição de deverem obedecer aos rígidos padrões da legislação federal. Finalmente, quanto ao ensino primário e o normal, sujeitos às Unidades Federadas, análoga situação se verifica: os Estados exercem atividade normativa e ação direta de manutenção de um sistema público de escolas. Ainda de acordo com o educador, a atuação estatal não representa impedimento da iniciativa privada de criação e manutenção de escolas.

O um estudo analítico do substitutivo adotado pela Comissão de Educação da Câmara, em 10/12/1958, a partir do projeto Lacerda, que seria “favorável ao objetivo de privatização da educação brasileira”. O deputado Carlos Lacerda apresentou um novo substitutivo, em 26 de novembro de 1958, que ficou conhecido como Substitutivo Lacerda. O documento baseava-se nas conclusões do Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado no período de 17 a 25 de janeiro de 1948, em São Paulo, esse projeto contempla claramente os interesses da escola particular. Tal iniciativa acirrou ainda mais os ânimos em torno das discussões entre católicos e renovadores, representantes de escolas públicas e privadas, mobilizando defensores da escola pública que o veem como o risco de um enorme retrocesso (Saviani, 2007, p. 288).

Em sua análise sobre o chamado projeto Lacerda, Geraldo Bastos Silva, considera que:

em vista dos objetivos a que visava, tornava-se necessário não somente dar à administração federal de ensino um caráter diferente do que ela deve ter, que é o de instrumento de efetivação do sentido por que se devem pautar os esforços de solução do problema da educação nacional, isto é, precipuamente, o de promoção e aperfeiçoamento do sistema escolar público. Tratava-se também de, pondo-se de lado qualquer escrúpulo quanto à autonomia dos Estados, preparar o campo para que a legislação estadual viesse a se integrar no esforço de privatização educacional (Silva, 1959d, p. 184).

O objetivo principal do texto publicado na *RBEP* era alertar sobre o conteúdo do substitutivo final adotado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara, em um momento decisivo das discussões estabelecidas em torno da elaboração da futura lei de diretrizes e bases da educação nacional.

(...) havia uma perigosa penetração de dispositivos do projeto Lacerda tendentes a assegurar a privatização da educação brasileira e o atrofamento gradual da iniciativa pública de manutenção e desenvolvimento dos sistemas escolares federal, estaduais e municipais, até chegar ao desaparecimento dos mesmos e ao monopólio do ensino pelas escolas de controle privado e financiamento público (Silva, 1959d, p. 186).

O conflito escola pública versus escola privada mobilizou inúmeros setores da sociedade civil. A imprensa, sindicatos de operários e outros órgãos se posicionaram em torno de suas preferências, ampliando as discussões e influenciando a opinião pública. A campanha promovida pelos defensores da escola pública culminou também na publicação o *Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados*, em 1959.

No texto, *A nova lei federal de ensino industrial e a educação secundária*, publicado na seção “Através de Revistas e Jornais”<sup>54</sup>, da *RBEF*, em 1963, Bastos Silva analisa a Lei Federal n.º 3.552/1959, da reforma do ensino industrial e sua regulamentação, e o Decreto n.º 47.038, ambos de 1959. O autor destaca que “elas deslocam o problema da educação secundária do âmbito restrito do ensino secundário, enquanto realidade institucional específica, para o campo mais compreensivo da adequação do ensino médio às condições dos alunos e às exigências sociais do presente” (Silva, 1963, p. 211). Além disso, Silva reflete sobre a contribuição desses dispositivos legais, no sentido de superar a oposição entre o ensino secundário e o ensino técnico-profissional, bem como a supervalorização do primeiro, enquanto ensino acadêmico e intelectualista.

Essa definição do curso básico como curso de educação geral, ou de ensino secundário de 1º ciclo com orientação técnica, é certamente a contribuição mais notável do novo regime do ensino industrial federal em favor da reformulação do conceito de ensino médio. Os objetivos do curso básico, de acordo com a nova legislação, serão os seguintes: ampliar os fundamentos de cultura proporcionados pelo curso primário, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-os em colaboração com a família na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores (Silva, 1963, p. 212).

Utilizando-se de referências internacionais, como Estados Unidos, Inglaterra e França, Bastos Silva defende uma concepção mais ampla do ensino secundário, com formação acadêmica e profissional, recorrendo a John Dewey, em *Democracia e Educação*, para fundamentar sua análise:

Onde ele insiste sobre o fato de que, ao contrário do que geralmente se aceita, a preparação acadêmica é modalidade de preparação especial. Educação geral não se opõe somente à preparação profissional (referimo-nos à oposição lógica, e não à oposição real), mas a esta última e à educação acadêmica, as quais constituem alternativas de especialização que se devem basear numa prévia e suficiente educação geral. Assim como se reconheceu que a estrita formação profissional (ao contrário do que pressupunha a anterior legislação do ensino

---

<sup>54</sup> Não consta a informação sobre a revista ou o jornal onde o texto foi originalmente publicado.

industrial) não é possível nem seria aconselhável entre os 11 e 14 anos, deve-se igualmente reconhecer que a educação acadêmica não deve constituir o objetivo absorvente do ciclo ginásial (Silva, 1963, p. 213).

Geraldo Bastos Silva conclui sua reflexão ponderando sobre a alternativa ao ensino acadêmico, a partir de uma educação geral que não priorize a iniciação profissional, a qual deverá ter apenas caráter exploratório e sentido utilitário. Evitando que aos onze anos os alunos sejam submetidos a escolhas profissionais. “É este o sentido preconizado para o curso de primeiro ciclo pela reforma do ensino industrial, que, de outra parte, reconhece ser pouco provável que entre os onze e quinze anos de idade qualquer modalidade de formação estritamente profissional seja normalmente realizável” (Silva, 1963, p. 213).

O texto *A ação federal sobre o ensino secundário até 1930* foi veiculado originalmente na Revista do Serviço Público, em 1957. Na publicação, Bastos Silva faz uma análise detalhada da legislação educacional brasileira, especialmente, os efeitos decorrentes do processo de discussão e implantação das principais iniciativas voltadas para a regulamentação do ensino no Brasil, como as reformas Benjamin Constant (1890), Eptácio Pessoa (1901) e da Lei Rivadavia (1911), além de outros dispositivos legais. Em relação às primeiras reformas, Bastos Silva havia afirmado que:

A reforma Eptácio Pessoa, de 1901, assinalava nova fase na evolução do Ensino Secundário brasileiro, em seguimento ao período iniciado pela reforma B. Constant. Comparada com esta última, ela não é apenas uma nova reforma, mas, sobretudo, representa mudança radical do sentido da atuação federal em face do ensino secundário de todo o país. Essa mudança se retrata em dois pontos principais: a consolidação da equiparação, ao Colégio Pedro II, tanto dos colégios particulares quanto dos estabelecimentos estaduais, e sua transformação em instrumento de rigorosa uniformização de todo o ensino secundário nacional. Mas, também em relação ao currículo e a outros aspectos da organização didática do ensino secundário, a reforma E. Pessoa teve o sentido do encerramento do ciclo iniciado, logo após 1889, pela primeira reforma republicana do ensino secundário (Silva, 1957b, p. 258).

No decorrer do texto, Bastos Silva faz diversas referências ao educador e historiador Primitivo Moacyr (1867-1942), mais especificamente a obra intitulada “A Instrução e a República” (1941-1942), além de citar alguns documentos oficiais, como Avisos-circulares, decretos e projetos de lei de autoria de parlamentares brasileiros. Ficam evidentes as dificuldades e resistência dos estados em implantar a reforma, bem como os problemas consequentes dos embates estabelecidos em torno do processo de equiparação de instituições públicas e privadas.

A equiparação, estendida tanto aos estabelecimentos estaduais quanto aos particulares, andava a par com a implantação progressiva do regime de estudos seriados nos institutos equiparados: um dispositivo do regulamento do Pedro II, a ser observado também nos colégios equiparados, previa que a admissão aos cursos se poderia fazer, sempre mediante exames, tanto à série inicial como às séries intermediárias. Dar-se-ia, assim, à proporção que fosse crescendo o número de estabelecimentos equiparados, e desde que fosse sendo reconhecida a superioridade do regime de estudos seriados, a substituição, por este, do sistema de preparação imediatista para exames de preparatórios (Silva, 1957b, p. 239).

Bastos Silva desenvolve ainda sua análise apontando a ineficiência da administração federal no sentido de obter uma organização do ensino secundário que superasse a concepção preparatória. O debate em torno da finalidade do ensino secundário e da equiparação dos estabelecimentos de ensino também se estendeu para as discussões em torno da elaboração da lei de diretrizes e bases da educação nacional, cuja publicação ocorreu em 1961, após um longo histórico de avanços e retrocessos.

Sua produção é marcada por um olhar crítico em relação aos debates relacionados à educação brasileira, sobretudo, na análise da legislação educacional e da organização e estrutura do ensino. Foram vários anos de sua vida dedicados aos estudos e reflexões sobre a educação brasileira, especialmente, o ensino secundário.

Em relação a circulação de suas ideias, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e a *Revista do Serviço Público* se destacam por conter a maioria dos trabalhos publicados por Bastos Silva e também por se tratar de periódicos especializados, criados e administrados por órgãos públicos, cujos interesses eram determinantes na seleção das pautas veiculadas. Sob a gestão de Anísio Teixeira no INEP (1951-1964), a *RBEP* teria se tornado tribuna do debate em relação à democratização do ensino.

Os jornais também ocuparam lugar de destaque na veiculação do ideário governamental brasileiro. Ao pesquisarmos o termo “Geraldo Bastos Silva”, na Biblioteca Nacional Digital da Fundação Biblioteca Nacional<sup>55</sup>, optando pelo filtro ‘Local’ e selecionando o Estado do Rio de Janeiro são localizadas automaticamente cerca de 152 ocorrências<sup>56</sup>, em 36 periódicos distintos, no período de 1940 até 1992, ano de sua morte. Muitas dessas notícias, veiculadas principalmente no *Jornal do*

---

<sup>55</sup> Coleção Digital de Jornais e Revistas da Biblioteca Nacional (bn.br).

<sup>56</sup> Desse total, apenas um pequeno número de ocorrências remete a “Geraldo Bastos da Silva”, outra personagem da vida social fluminense do período em foco.

*Brasil e Diário de Notícias* (ambos do Rio de Janeiro) são chamamentos da Faculdade Nacional de Filosofia quando da realização do exame vestibular e, após o ingresso no curso de Pedagogia, eram noticiadas as datas e disciplinas para os exames parciais; registra-se também muitas ocorrências relacionadas a divulgação de livros e participação em eventos, além de difundir ideias, ações e projetos voltados para a educação brasileira.

### **5.3 'O educador': atividades formativas para professores e gestores do ensino secundário**

Além de realizar estudos técnicos, Geraldo Bastos Silva, na condição de especialista em educação secundária da DEPE, atuava também como educador, ministrando cursos na área de construção de currículos, teoria e prática da pesquisa educacional, junto com outras figuras, como Octávio Martins (Divisão de Psicologia Educacional, Testes e Medidas e Estáticas Educacionais), Beatriz Osório (Filosofia Educacional), José Bonifácio Rodrigues (Sociologia Educacional), Afrânio Coutinho (Setor Editorial – Revista de Estudos Pedagógicos) e Muysés Kessel (Estatística Educacional) (Relatório do 4º trimestre de 1958, CBPE/INEP, 1958). Além disso, havia a necessidade de fomentar os debates em torno da educação no Brasil, produzindo e compartilhando conhecimentos acerca de questões relacionadas a temática educacional.

Nesse sentido, dentro da estrutura administrativa do INEP, a Diretoria do Ensino Secundário (DES) foi responsável por diversas ações formativas voltadas para esse nível de ensino. Dentre as quais, na gestão de Armando Hildebrand, foi criada a Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES), destinada a modernizar o ensino secundário. Essa campanha tinha como objetivo promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário. Naquela conjuntura era bastante significativo o número de professores leigos que ensinavam nas escolas de ensino secundário.

O próprio Geraldo Bastos Silva ao analisar o crescimento do ensino secundário no Brasil, no período de 1942 a 1964, aponta os professores como um dos aspectos fundamentais, seja pela carência de profissionais, seja pelo nível de formação apresentado pelos docentes. Para ilustrar essa preocupação, Silva (1969) recorre aos gráficos abaixo, que mostram a situação do ensino secundário brasileiro em relação ao número de cursos ginasiais, matrícula e corpo docente (1942-1964), além de apresentar o registro de professores na Diretoria do Ensino Secundário, entre os anos de 1955 e 1960.

**Figura 19 – Quantidade de cursos ginasiais, matrícula e corpo docente no ensino secundário – 1942-1964**

Número de cursos ginasiais, matrícula e corpo docente  
no ensino secundário — 1942-1964

A N O S	CORPO DOCENTE		CURSOS		MATRÍCULA	
	Números absolutos	Índices	Números absolutos	Índices	Números absolutos	Índices
1942	12.104	100	748	100	183.629	100
1947	15.224	126	1.060	142	261.181	142
1952	22.742	188	1.605	215	396.849	216
1957	32.877	280	2.161	289	579.140	315
1962	51.672	427	3.266	437	936.541	510
1964	66.702	551	4.156	555	1.200.935	654

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura,  
Sinopses estatísticas do ensino médio.

Fonte: Silva, 1969a, p. 311.

**Figura 20 – Registro de professores na Diretoria do Ensino Secundário – 1955-1960**

TABELA XIII  
Registro de professores na Diretoria do Ensino Secundário — 1955 a 1960

DISCRIMINAÇÃO	TOTAL POR CICLO		SEGUNDO A FORMA DE HABILITAÇÃO E O CICLO					
	1.º ciclo	2.º ciclo	Licenciatura		Exames de suficiência		Outras formas	
			1.º ciclo	2.º ciclo	1.º ciclo	2.º ciclo	1.º ciclo	2.º ciclo
Professores registrados.....	20.312		5.395		8.026		6.891	
Certificados expedidos, segundo disciplinas:								
Português.....	1.368	2.427	—	2.156	1.206	98	162	173
Latim.....	948	2.000	—	1.856	798	58	150	86
Grego.....	—	467	—	459	—	2	—	6
Francês.....	929	1.362	—	1.151	802	36	127	175
Inglês.....	982	893	—	546	882	42	100	305
Espanhol.....	—	1.255	—	1.151	—	62	—	42
Matemática.....	2.091	1.137	1.071	671	853	175	167	291
Ciências naturais.....	1.532	—	626	—	732	—	174	—
História Natural.....	—	521	—	370	—	85	—	66
Física.....	—	931	—	776	—	89	—	66
Química.....	—	306	—	139	—	89	—	78
História Geral.....	730	2.200	—	1.969	616	40	114	191
História do Brasil.....	862	2.206	—	1.969	761	47	101	190
Geografia Geral.....	847	1.339	—	1.067	731	28	116	244
Geografia do Brasil.....	768	1.278	—	1.067	606	43	162	168
Filosofia.....	—	975	—	894	—	46	—	35
Desenho.....	1.753	1.319	—	639	618	45	1.153	635
Trabalhos Manuais.....	6.322	—	—	—	142	—	6.180	—
Economia Doméstica.....	4.779	—	—	—	21	—	4.758	—

Fonte: Diretoria de Ensino Secundário.

Fonte: Silva, 1969a, p. 313.

Em ofício do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, datado de 23 de março de 1962, dirigido ao coordenador geral do CBPE, é possível verificar a natureza dos diálogos e parcerias

firmadas entre os centros de pesquisa. Na referida correspondência, o coordenador regional, Carlos Frederico Maciel, informa o recebimento de carta com orientações sobre a estrutura programática de um seminário voltado para a formação de professores, a ser realizado em Pernambuco. Evento para o qual Jayme Abreu e Geraldo Bastos Silva, dentre outros especialistas brasileiros, foram convidados. Carlos Maciel, em correspondência endereçada a Jayme Abreu, informa com entusiasmo:

Recebi ontem sua carta de 20. Não imagine quanta satisfação me deu o último trecho de sua carta: "...ocorreu-me sugerir-lhe o exame da inclusão no temário do Seminário, de tópico que me parece da maior oportunidade e significação qual seja o "new look" da "Educação Geral ou Humanística como processo de Formação Profissional", especialmente quando se articula com o treinamento em serviço. Com isto se evitará talvez uma desequilibrada política de expansão de custosas escolas médias profissionais e técnicas, com as quais não será fácil conseguir uma adequada e atualizada formação profissional e, provavelmente, se rebaixará o nível de cultura geral" (Correspondência de Jayme Abreu, 1960-1963).

Na mesma correspondência, segue a definição de que Lauro de Oliveira Lima abordaria a temática: "Seria a escola técnico-profissional a escola secundária comum?". Enquanto Jayme Abreu ficaria com os temas: "O ensino geral, o ensino vocacional, a formação para o trabalho e o treinamento em serviço"; e "A escada educacional: ciclos, faixas e ramos". O coordenador regional do evento segue sua explanação, afirmando que:

Quanto ao Geraldo, gostaria de saber se chegou às mãos dele a carta que enviei para aí e peço-lhe encaminhar-lhe o telegrama que estou enviando. A minha ideia inicial era trazê-lo, porque o Sr. já esteve aqui no CRR, e ele não. Sabendo que ele não está mais aí na DEPE, a coisa muda.

Eu não tinha coragem de pedir ao Dr. Anísio o envio dos dois. Agora, penso fazer o seguinte: trazer o Sr. primeiro, e depois, conforme a resposta do Geraldo, tentar trazê-lo também, quer abusando do Dr. Anísio, quer por outro modo a descobrir, porque eu mesmo não tenho verba. Veja se conversa com o Geraldo no sentido de descobirmos um meio de facilitar as coisas, apelando para a Diretoria do Ensino Secundário ou outro órgão. Adianto que ia CADES já estou pleiteando outra ajuda (Correspondência de Jayme Abreu, 1960-1963).

Chama atenção a informação de que aquela altura Geraldo Bastos Silva não integrava mais o quadro da DEPE. O convite para participar do seminário em Recife havia chegado no mês anterior, com a proposta de que o educador falasse sobre "O Ensino Médio: Temas e Problemas". O projeto do seminário seguiu anexo ao ofício CRR nº 376/62, de 23 de fevereiro de 1962, composto por

introdução; finalidades; forma, processo e método; temário; programa; regimento; disposições gerais; e anexos: orçamentos e bibliografia. Logo na introdução, a coordenação esclarece que

Há um consenso geral sobre ser o problema do ensino médio e secundário o problema chave, da educação no nosso século. Lembrar isso é tornar dispensável qualquer justificativa para o seminário aqui programado tanto mais oportuno quanto a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases vem trazer o problema à tona, tornando-o a preocupação imediata e decisiva dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação (Correspondência de Jayme Abreu, 1960-1963).

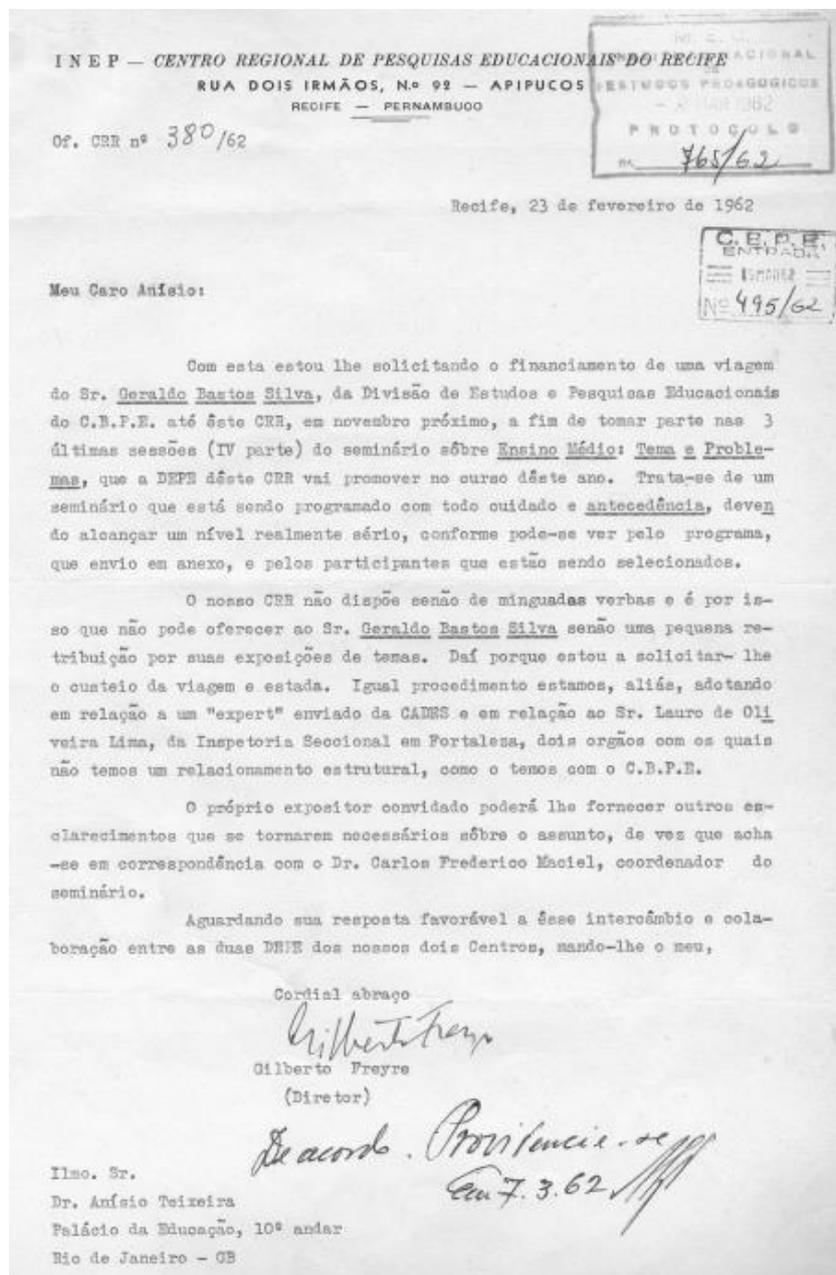
O trabalho dedicado a formação do magistério secundário também foi uma constante na vida de Geraldo Bastos Silva, tendo em vista suas frequentes participações em atividades formativas e a publicação de seus textos, em revistas e jornais de ampla circulação nacional. Destacam-se suas publicações na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1963), na *Revista do Serviço Público* (1955) e em diversos jornais, como o *Diário de Notícias*, *Jornal do Brasil*, *Correio da Manhã*, entre outros.

Na pasta denominada “Seminário sobre o Ensino Médio / Geraldo Bastos Silva”, que abriga os processos 409, 454 e 495 / 1962 do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais<sup>57</sup>, o primeiro documento apresentado é a correspondência escrita por Gilberto Freyre (então diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife – CRR/INEP) para Anísio Teixeira (Diretor Geral do INEP). Conforme a correspondência abaixo, o objetivo era solicitar o financiamento da viagem de Geraldo Bastos Silva ao Recife para participar do Seminário sobre “Ensino Médio: Tema e Problema”, que estava previsto para o mês de novembro de 1962. “Trata-se de um seminário que está sendo programado com todo cuidado e antecedência, devendo alcançar um nível realmente sério conforme pode-se ver pelo programa, que envio em anexo, e pelos participantes que estão sendo selecionados” (Seminário sobre o Ensino Médio, 1962).

---

<sup>57</sup> Ver anexo 2.

**Figura 21 – Correspondência de Gilberto Freyre (então diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife) para Anísio Teixeira (Diretor Geral do INEP), em 23/02/1962, para tratar sobre a participação de Geraldo Bastos Silva no Seminário sobre “Ensino Médio: temas e problemas”, Recife/Pernambuco**



Fonte: Arquivo Histórico do INEP.

O programa do seminário citado por Gilberto Freyre apresentava os seguintes tópicos: introdução; finalidades; forma, processo e método; temário; programa; regimento; disposições gerais; e anexos (orçamento e bibliografia). De acordo com a programação apresentada, Bastos Silva pela parte IV, denominada “Ensino Comparado: experiências e sugestões”. Como subtemas, seriam

apresentadas “a experiência europeia (francesa: “Les Classes Terminales”); a experiência americana: “comprehensive high-school” e “General Education”; e a experiência brasileira (o curso pré e o curso colegial. Sugestões e Propostas).

Na parte inferior do referido ofício constam as seguintes inscrições: “De acordo. Providencie-se. Em 7.3.1962”, seguida da rubrica de Anísio Teixeira.

O Jornal *Diário de Notícias* (RJ), de 31 de agosto de 1957, o convite aos diretores de estabelecimentos de ensino para uma jornada de estudos, que ocorreria de 06 a 15 de outubro. Segundo o referido jornal, o inspetor seccional do ensino secundário, José Mário dos Santos Brant, encaminhou aos diretores do Distrito Federal e do Estado do Rio de Janeiro uma circular convidando-os para participarem da “Primeira Jornada de Diretores”, sob o patrocínio da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Esse evento tinha por finalidade promover o estudo de problemas que se apresentam no ensino secundário, e cujas soluções dependem, exclusivamente, de ato administrativo; e o estudo de problemas referentes à formação integral do educando, visando à elevação do padrão do ensino secundário do Distrito Federal (Convite aos diretores de estabelecimentos de ensino. *Diário de Notícias*, 31/08/1957).

A programação desse evento contava com três conferências: “Tendências da Educação Secundária: breve estudo comparativo do ensino secundário em alguns países”, proferida pelo professor Gildásio; “Situação e problemas do Ensino Secundário Brasileiro: projetos de reforma, com o conferencista Geraldo Bastos Silva; e “Os problemas da educação moral e cívica e da disciplina”, ministrada pela professora Advanir de Souza Lima (Convite aos diretores de estabelecimentos de ensino) (*Diário de Notícias*, 31/08/1957).

Em outra ação patrocinada pela CADES, foi realizado nas dependências da Casa do Professor<sup>88</sup>, no Rio de Janeiro, o V Estágio de Inspectores de Ensino Secundário aos funcionários responsáveis pela fiscalização dos estabelecimentos de ensino em funcionamento no país meios de um trabalho mais prático e eficiente. Entre os técnicos que lecionaram no referido estágio estavam os professores Tarcísio Tupinambá Gomes, Advanir Souza Lima, Marília Pessoa, Fausto Moreira Lima, Adalberto Correia Sena, Luiz Gonzaga Magalhães, Geraldo Bastos Silva, além do coordenador da CADES, professor Mello e Souza, a inspetora Marina Cintra, da Seccional São Paulo e o deputado

---

<sup>88</sup> A Casa do Professor foi inaugurada em 1955, na gestão de Armando Hildebrand a frente da DES. O espaço servia como ponto de apoio para professores residentes em outras localidades, que se deslocavam para o Rio de Janeiro com o objetivo de participar de atividades formativas. A Casa do Professor contava com dormitórios, biblioteca e sala de conferência. Tratava-se de uma iniciativa da DES voltada para os professores do ensino secundário.

Nelson Omegna, que abordou o tema “Conflitos de gerações” (Ensino. *Correio da Manhã*, 03/05/1958).

**Figura 22 – Notícia do *Jornal Correio da Manhã* sobre a realização do “V Estágio de Inspectores de Ensino Secundário, promovido pela CADES, 03/05/1958**

**CORREIO DA MANHÃ, Sábado, 3 de Maio de 1958**

---

**ENSINO**

**NA CASA DO PROFESSOR**

**Reuniram-se, em seu V Estágio, numerosos inspectores de ensino secundário — Objetivo da iniciativa**

Sob o patrocínio da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, realizou-se, nesta Capital, o V Estágio de Inspectores de Ensino Secundário, destinado a oferecer aos funcionários encarregados da fiscalização dos 2.321 estabelecimentos de ensino em funcionamento no país meios de um trabalho mais prático e mais eficiente. Vinte e cinco inspectores, dezessete dos quais do interior, estudaram, durante vinte dias, toda a estrutura da Diretoria do Ensino Secundário e ouviram conferências de conhecidos técnicos de educação e elementos dirigentes da CADES e professores do Distrito Federal. Dentre os conferencistas ouvidos salientaram-se os profs. Gildásio Amado, que dissertou sobre “Problemas e planos da Diretoria do Ensino Secundário”; e José Mário dos Santos Brant, inspector seccional do Distrito Federal, que abordou o tema “Aspectos e novos rumos da inspeção”.

**NA CASA DO PROFESSOR**

Os inspectores procedentes do interior, muitos deles de Estados longínquos, ficaram hospedados na Casa do Professor, que vem realizando um programa de aproximação entre os componentes do nosso magistério médio e os elementos que labutam nos trabalhos imediatamente ligados à função de ensinar. Entre os técnicos que leccionaram no estágio estavam os profs. Tarcísio Tupinambá Gomes, Advenir Souza Lima, Marília Pessoa, Fausto Moreira Lima, Adalberto Correia Sena, Luís Gonzaga Magalhães, Geraldo Bastos e Silva, o coordenador da CADES, prof. Mello e Souza, a inspectora Marina Cintra, da Seccional de São Paulo, e o deputado Nelson Omegna, este focalizando o tema: “Conflitos de gerações”.

**BOM APROVEITAMENTO**

O aproveitamento do Curso Estágio, segundo declarações do diretor do Ensino Secundário, foi dos melhores. Os inscritos fizeram um treinamento intensivo e deram mostra de grande interesse pela aquisição de novos conhecimentos em sua especialidade, de maneira a colocá-los em condições de executar suas tarefas em moldes práticos e dentro de uma sistemática de trabalho altamente objetiva. Nas próximas férias, a CADES deverá voltar a patrocinar o VI Curso-Estágio para outra equipe de inspectores.

Fonte: *Jornal Correio da Manhã*, 03/05/1958.

Além dos cursos e seminários formativos voltados para os profissionais responsáveis pelo ensino secundário no país, a CADES também promoveu uma série de publicações especializadas dirigidas para o magistério secundário. Com temas pedagógicos e didáticos, o material tinha como

objetivo contribuir para a melhoria de conhecimentos. Os trabalhos publicados eram “dedicados aos métodos e processos novos que os especialistas estão encontrando em suas pesquisas nos diversos países europeus, americanos e asiáticos. Entre estes avulta a “introdução Crítica do Ensino Secundário”, escrita pelo prof. Geraldo Bastos Silva (Publicações especializadas para o magistério secundário. (*Correio da Manhã*, 01/05/1960).

O jornal *Diário de Notícias*, de 20 de junho de 1958, publicou uma matéria especial, que foi o primeiro de uma série de três artigos. Assinado pelo jornalista João Guy de Oliveira Lima e intitulado “Desenvolvimento Nacional e Integração do Agrônomo: Universidade como centro de capacitação”, o texto esclarece que:

A meta é criar no Brasil uma cultura brasileira, baseada num espírito fortemente nacional, que compreenda nosso País como um todo e não como um agregado de economias rivais. Só ela nos permitirá formar mentalidades à altura do “momento histórico que atravessamos. Só ela nos fornecerá os técnicos de que o Brasil necessita urgentemente” (*Diário de Notícias*, 20/06/1958 (p. 04, Terceira Seção).

Para justificar seus argumentos e enfatizar o descompasso entre o sistema educacional e a ‘realidade nacional’, o autor recorre ao pensamento de Geraldo Bastos Silva, citando-o textualmente:

Como acentua Geraldo Bastos Silva, in “Educação e Desenvolvimento Nacional”, uma sincronização da educação com as necessidades do desenvolvimento a que se impões, e essa tarefa envolve a revisão crítica da estrutura e do funcionamento do sistema escolar, a fim de que se torne possível o seu conveniente planejamento (*Diário de Notícias*, 20/06/1958, p. 04).

De acordo com o *Jornal do Brasil* (1972), por conta dos relevantes serviços prestados, Geraldo Bastos Silva foi condecorado com a Ordem do Mérito Educativo<sup>99</sup>, pelo Presidente Médici (que governou o Brasil no período de 1969 a 1974), junto com outras personalidades, como os ministros da Educação e das Relações Exteriores, Coronel Jarbas Passarinho e o Embaixador Gibson Barbosa, além do Senador Gustavo Capanema (que foi Ministro da Educação, no período de 1934 a 1945).

Os jornais fluminenses também foram portadores de notícias trágicas sobre a morte de familiares de Geraldo Bastos Silva, além da informação sobre o seu falecimento, ocorrido em 11 de fevereiro de 1992. A sessão “Registro” do *Jornal do Brasil* daquele dia publicou a seguinte nota:

---

<sup>99</sup> A honraria foi criada pelo Decreto N° 38.162, de 28 de outubro de 1955 e modificada pelo Decreto N° 65495 de 05 de novembro de 1971. Sua finalidade é premiar personalidades nacionais e estrangeiras, que se destacaram por excepcionais serviços prestados à Educação. Na ocasião, também receberam a honraria o coronel Jarbas Passarinho (Ministro da Educação), o embaixador Gibson Barbosa, o senador Gustavo Capanema, além de 35 educadores.

(Morreu) Geraldo Bastos Silva, 71 anos, de câncer, em sua casa, em Copacabana. Professor de História do Colégio Pedro II foi inspetor federal de Ensino do antigo Ministério da Educação e Cultura (MEC) era pós-graduado pela Escola Superior de Guerra (ESG). Publicou livros sobre Educação e participou do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), que na década de 70 contruiu 590 ginásios polivalentes em todo o país, além de Centros Inter-escolares, com apoio do Banco Mundial. Nascido em Maceió, era casado, teve dois filhos e três netos. Será sepultado às 9h, no Cemitério de São João Batista, em Botafogo (Jornal do Brasil, 1992, p. 14).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Nunes, “foram necessários praticamente cinco séculos para que o curso secundário se incorporasse definitivamente ao ensino fundamental, e se, hoje, 90% desse ensino está nas mãos do Estado, ainda não podemos afirmar que está irrestritamente generalizado” (Nunes, 2000a, p. 58). Sem dúvida, foram muitos os caminhos e descaminhos trilhados pelo ensino secundário em nosso país, com avanços e retrocessos pautados em acirradas disputas políticas e ideológicas, que se deram ao longo da história da educação brasileira.

Geraldo Bastos Silva, ao iniciar sua jornada, saindo de Maceió/Alagoas rumo ao Rio de Janeiro (então capital federal) parecia estar disposto a enfrentar todas as batalhas dispostas em sua trajetória de vida. Ao ingressar no curso de pedagogia da Faculdade de Filosofia do Brasil, o vínculo com a educação foi sendo fortalecido, tornando-se gradativamente sua principal bandeira pessoal e profissional. Nem mesmo a necessidade de interromper sua formação ascendente, entre os anos de 1944 e 1945 conseguiu esmorecer seu interesse pelas causas educacionais. A partir de 1946, sua entrada no Ministério da Educação proporcionou a abertura de inúmeras possibilidades de pesquisa e estudo. Graças ao seu trabalho no referido ministério, Geraldo Bastos Silva passou a integrar uma rede de sociabilidade bastante distinta, composta pelos principais pensadores da educação brasileira naquele período.

Seja por escolha pessoal ou por força das circunstâncias apresentadas, o ensino secundário foi eleito como seu principal foco de interesse e de atuação ao longo de sua trajetória intelectual. A partir dessa compreensão, foi estabelecido como fio condutor da investigação os diversos caminhos percorridos pela educação secundária no Brasil, a partir dos precursores desse ramo de ensino, responsáveis por sua introdução em terras brasileiras, bem como a longa tradição pedagógica incorporada nas práticas desenvolvidas pelos missionários religiosos entre nós.

Se tomamos as tensões que marcam a história do ensino secundário em nosso país, a primeira e incontornável tensão nos remete a uma marca que o associa à formação das elites. Como sabemos, a formação pós primária nos primeiros séculos de construção do país que, hoje, conhecemos como Brasil, veio pelas mãos dos padres jesuítas. Nos seus internatos, os jesuítas atravessaram os séculos XVII e XVIII preparando os jovens herdeiros de terras e escravos para as Universidades europeias. Nos dois séculos seguintes, a criação de Liceus nas províncias e a fundação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, então capital do Império, institucionalizaram o ideal de formação de uma elite esclarecida, formada em moldes europeus. A suntuosidade dos casarões históricos onde funcionaram os Liceus provinciais -

alguns dos quais permaneceram preservados nos dias atuais - não deixa dúvidas quanto a esta marca de elite (Xavier, 2021, p. 10).

O significado, as origens, as finalidades e as transformações do ensino secundário foram alvo de sucessivas análises nos textos de autoria de Geraldo Bastos Silva, recorrendo a estudos comparativos, com a ampla utilização de dados estáticos, discurso prescritivo e uso de literatura pertinente, além de recorrer sistematicamente a articulação entre educação e desenvolvimento econômico, demonstrando um rico conhecimento sobre os sistemas de ensino europeus e norte-americanos. Ao se debruçar sobre a realidade brasileira, se valia de fundações teóricas variadas e lançava mão, sempre que possível, de uma significativa quantidade de informações sobre segmentos sociais, culturais e econômicos. Sua principal crítica estava amparada na noção de transplantação, categoria utilizada para interpretar a formação da educação brasileira, desde os seus primórdios.

A transplantação do ensino clássico-humanista para o Brasil não se incorporava realmente num propósito mais amplo de transplantação e prolongamento das formas de vida social a que estava ele vinculado na Europa. Efetivava-se como subproduto da exploração colonial do território, quase como corpo estranho no processo de estabelecimento da sociedade de senhores e escravos, que esta exploração envolvia (Silva, 1969a, p. 184)

Geraldo Bastos Silva fez parte do movimento pedagógico renovador predominante no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, dentro do processo de modernização educacional efetivado por meio da formulação de um ideário moderno para a educação e na articulação de políticas públicas educacionais, que resultaram no processo de desenvolvimento nacional e expansão regional da educação secundária.

Ao traçarmos o panorama do ensino secundário brasileiro foi possível situar o lugar de Geraldo Bastos Silva, enquanto intelectual que contribuiu para o processo de modernização dessa etapa de ensino, em um período em que a educação passa a ocupar um papel central enquanto instrumento de progresso econômico e social. A análise dos textos de Geraldo Bastos Silva coloca-nos frente à polissemia do conceito de ensino secundário, que pode ser acompanhada tanto na história das ideias como na história política.

O início do período republicano trouxe uma série de mudanças importantes, que envolvem o desenvolvimento nacional e a expansão regional do ensino secundário, sobretudo, com as discussões estabelecidas entre educadores católicos e renovadores, cujo ápice se deu com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. Geraldo Bastos Silva foi um dos intelectuais que subescreveu esse documento, que foi elaborado como resposta do movimento liberal-democrático aos

grupos ligados a Igreja Católica e as escolas particulares, pela revisão do projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que culminou na apresentação dos substitutivos do deputado Carlos Lacerda ao projeto nº. 2.222/57, até então, a síntese das proposições sobre o tema.

Os intelectuais apoiadores do Manifesto de 1959 tiveram como principal motivação mostrar que a luta pela liberdade de ensino não poderia continuar sendo vista como um combate aos perigos do monopólio estatal. Além de reafirmar que os substitutivos de Carlos Lacerda favoreciam o interesse das instituições privadas. Tratava-se de uma ação de continuidade do posicionamento daqueles que, desde a divulgação do Manifesto de 1932, lutavam pela modernidade educacional no Brasil.

A partir dessa articulação entre intelectuais e de seus distintos projetos de modernização da educação brasileira, é possível perceber a configuração das redes de sociabilidade estabelecidas. No caso de Geraldo Bastos Silva, seu vínculo com o MEC e a proximidade com outros intelectuais permitiram diversas interlocuções, com destaque para os diálogos estabelecidos com Anísio Teixeira, Jayme de Abreu, Gildásio Amado, Lourenço Filho, entre outros. Foi justamente no período em que esteve frente do INEP (1952 a 1964), que Anísio Teixeira conseguiu articular importantes redes de sociabilidade intelectuais e políticas, consolidando a tese de que há uma “moderna tradição” em seu pensamento, traduzida em uma proposta educacional inovadora, que permeou sua atuação no movimento histórico dos anos 1920–60.

Essa "obra anárquica", como taxavam os opositores de Anísio Teixeira, contou com uma equipe que reuniu grande número de colaboradores dos mais distintos matizes ideológicos: católicos, liberais, comunistas, pensadores de direita e pensadores de esquerda. Como foi possível reunir pessoas tão diferentes numa obra comum? Só podemos compreender essa possibilidade se visualizarmos o Estado sinalizando seu desejo de introduzir o Brasil na modernidade (Nunes, 2000b, p. 158).

Nesse cenário marcado por arranjos e dissonâncias, a escola técnica foi um interessante ponto de discórdia, não apenas porque reuniu, pela primeira vez no país, num curso secundário, a cultura geral aos cursos técnicos profissionais, antes existentes apenas no nível primário, mas também porque valorizou os seus diplomas, além de introduzir a participação dos estudantes, organizados em conselhos, na gestão escolar (Nunes, 2000b, p. 158).

Em um campo teórico tão diverso, o pensamento de Geraldo Bastos Silva vincula-se a sociologia do conhecimento, em especial, a partir de Karl Mannheim, assim como outros intelectuais da época, cuja base encontra-se no entendimento do papel atribuído aos intelectuais, enquanto mediadores entre os diversos grupos e camadas sociais, com a finalidade de examinar as origens e

causas dos problemas sociais e planejar a reconstrução da sociedade mediante diferentes formas de controle racional.

Além disso, em termos ideológicos, o período que compreende as décadas de 1950 e 1960, no Brasil, foi caracterizado por discussões políticas em torno do pragmatismo norte-americano, em sua vertente deweyana. e no desenvolvimentismo, com ênfase em projetos voltados para a consolidação da industrialização do país e seu conseqüente desenvolvimento econômico.

Imbuído de tais pressupostos teóricos e metodológicos, o educador alagoano, radicado no Rio de Janeiro, produziu um legado teórico significativo. Seu trabalho analítico, marcado por grande capacidade de síntese, culminou na produção e publicação de três importantes obras: *Educação e Desenvolvimento Nacional*, publicada pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) / Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1957; *Introdução à Crítica do Ensino Secundário*, publicada pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) / Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1959; e *A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria*, coleção “Atualidades Pedagógicas” da Companhia Editorial Nacional, em 1969. A qual trata-se de uma reedição do livro de 1959. Também foram muitos os textos de sua autoria publicados em revistas especializadas (especialmente a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e a *Revista do Serviço Público*) e nos jornais do Rio de Janeiro, principalmente nas décadas de 1950 e 1960.

Essa busca pela modernidade educacional tornou-se ainda mais evidente nesse período, com a implementação do projeto nacional desenvolvimentista, que mobilizou diversas forças políticas e intelectuais, sobretudo, aquelas vinculadas ao Estado por meio do Ministério da Educação.

A palavra de ordem era transformação, pois era imprescindível que a nação se tornasse integrada. A sociedade tal qual existia possibilitava a desagregação e facilitava a manutenção de uma ordem onde imperavam os poderes locais. Para que o Brasil se modernizasse era fundamental a atuação forte do Estado, objetivando construir as bases estruturais de uma nova ordem: urbana e industrial. (Prado, 2008, p. 21).

O binômio educação e desenvolvimento nacional esteve sempre presente na obra de Geraldo Bastos Silva desde a publicação de seu primeiro livro, intitulado *Educação e Desenvolvimento Nacional*, em 1957. Ao analisar a relação entre educação e desenvolvimento econômico, o autor pondera que:

O grau de desenvolvimento em que se encontra um país, tem sua expressão pedagógica ou escolar em índices numéricos, tais como a taxa de alfabetização da população, a percentagem da população em idade escolar que efetivamente frequenta as escolas, a duração da

escolaridade média e outros. Nos países desenvolvidos ou em processo de aceleração de seu desenvolvimento, observam-se tendências muito nítidas à eliminação do analfabetismo, à crescente escolarização da população infantil e adolescente, ao aumento progressivo da escolaridade média (Silva, 1957a, p. 30).

Nesse sentido, ainda segundo Geraldo Bastos Silva (1957a, p. 30) a elevação dos níveis de alfabetização e escolarização devem constituir o objetivo de a política de desenvolvimento, no que diz respeito aos aspectos educacionais.

Engajado nos principais debates e ciclos intelectuais brasileiros, nos idos de 1950 e 1960, Bastos Silva ocupava um lugar de destaque, contribuindo para a difusão do projeto de desenvolvimento nacional, com livros e outras publicações veiculadas nos principais periódicos científicos do campo educacional do país. Muitos de seus textos foram divulgados com o apoio de órgãos como INEP, ISEB e outros setores que compunham o aparato institucional do Governo Federal. Porém, seus escritos revelam análises críticas e pontos de vista próprios, com argumentos críticos que, muitas vezes, se contrapõem aos interesses oficiais.

A ideia de luta esteve presente em seus textos, evidenciada na análise das sucessivas reformas educacionais empreendidas, que foram decorrentes da ação federal sobre o ensino secundário até 1930. Ao se referir as reformas de Francisco Campos e de Gustavo Capanema, Bastos Silva reconhece certos avanços no sentido de viabilizar “as funções que um verdadeiro ensino secundário deve preencher, numa sociedade moderna”.

Também não diríamos isso nem mesmo das reformas Campos e Capanema. Pois ocorreu que, na ocasião dela, já começavam a atuar aqueles fatores de transformação social que se tornam avassaladores depois de 1930, traduzidos, a partir daí, na tremenda expansão do ensino secundário, e operantes do sentido de tornar superada a concepção de um ensino secundário formativo e seletivo. Mas, além da atuação desses, tinha essa reforma de lutar, como todas as anteriores, e também as posteriores, contra a ação daqueles outros fatores, decorrentes das condições morais e culturais de nossa formação, que tornam toda obra de melhoramento educacional uma tarefa heroica, incompreendida, hostilizada. A luta continuará, depois de 1930, facilitada, pelo menos, no que diz respeito à legitimidade da ação federal sobre o ensino secundário de todo o país, pois, naquele ano, a revolução vitoriosa derroga a Constituição de 1891, e, em 1934, a nova Constituição estabelece

expressamente, como competência da União, traçar as diretrizes da educação nacional e fixar o plano nacional de educação, assim como fiscalizar os estabelecimentos de ensino secundário e superior (Silva, 1957b, p. 17).

Além dos textos publicados, suas ideias também foram difundidas por meio de cursos e palestras ministradas principalmente em treinamentos e atividades de formação de professores, promovidas pelo Ministério da Educação por meio da Diretoria de Ensino Secundário.

O trabalho de Geraldo Bastos Silva, sua significativa produção e engajamento nas discussões de cunho educacional, sua atuação pública, buscando espaço na imprensa e em outros veículos de informação, e cuja linguagem, estilo e crítica radical pressupunham um leitor educado, amplo e sedento por debate. O autor seguia uma característica marcante da intelectualidade latino-americana e brasileira, em especial, que era a preocupação em identificar e apontar caminhos capazes de solucionar os problemas nacionais. Além disso, compartilhava de outra especificidade comum aos intelectuais latino-americanos: a proximidade com o poder e por vezes o exercício de cargos no Estado.

Para compreender o papel de Geraldo Bastos, como intelectual entusiasta do ensino secundário e incentivador de sua modernização, no cenário educacional brasileiro em 1950/1960, foi necessário ainda recuperar os principais registros históricos desse nível de ensino, sua historiografia e diferentes configurações legais que foram trilhados ao longo do tempo. Além disso, também foi importante conhecer a trajetória de alguns intelectuais, e a relação destes com a história da educação brasileira. Ao término deste percurso, é possível concluir que seja através de sua atuação no MEC, participando de pesquisas e projetos, seja por meio de seus escritos ou de suas colaborações como formador de professores e gestores, Geraldo Bastos Silva contribuiu efetivamente para impulsionar a modernidade do ensino secundário brasileiro, defendendo uma ação pública articulada, baseada em pesquisas sistemáticas, no planejamento racional e no amplo reconhecimento e regulação de questões socioculturais, que perpassam as práticas educativas.

[...] à semelhança do que ocorreu nos países mais desenvolvidos, o problema do ensino secundário somente pode ser equacionado e resolvido em função do problema mais amplo da educação do adolescente – de toda a população adolescente – nas condições de uma sociedade radicalmente transformada pelo progresso tecnológico (Silva, 1969a, p. 13).

Geraldo Bastos Silva não se contentou com um papel coadjuvante de um mero funcionário de carreira do serviço público federal. Disseminou suas ideias, travando verdadeiras batalhas em prol da modernização da educação secundária brasileira.

## REFERÊNCIAS

- Abranches, A. M. (2006). *Nacionalismo e Democracia no Pensamento de Guerreiro Ramos* [Doctoral dissertation, Universidade Cândido Mendes]. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-44054/nacionalismo-e-democracia-no-pensamento-de-guerreiro-ramos>
- Abreu, J. (1955). *A Educação Secundária no Brasil*. Mec/Inep.
- Abreu, J. (1955). *O sistema educacional fluminense: uma tentativa de interpretação e crítica*. MEC/Inep/CBPE/Cileme.
- Alencar, D. P. (2017). Educação e neoliberalismo: o caso do projeto escola sem partido. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 7(14), 127-140. <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/407/263>
- Almeida, J. R. P. (2001). *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução: Antônio Chizzotti. EDUC.
- Amado, G. (1973). *Educação média e fundamental*. Livraria José Olympio Editora.
- Amorim, M. L. (2007). O surgimento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, (23).
- Araújo, J. C. S., Freitas, A. G. B., & Lopes, A. D. P. C. (2008). *As escolas normais no Brasil: do império à república*. Alínea.
- Azevedo, F. de. (1976). *A transmissão da cultura*. Melhoramentos.
- Barbosa, R. C. R. (2006). *Os planos de desenvolvimento e a educação: de Juscelino Kubitschek ao Regime Militar* [Doctoral dissertation, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Universidade Estadual de Campinas. <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/375633>
- Barros, F. (2012). *O tempo do Lyceu em Goiás: formação humanista e intelectuais 1906-1960* [Doctoral dissertation, Universidade Federal de Goiás]. Repositório da Universidade de Goiás. [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Tese\\_Fernanda\\_Barros.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Tese_Fernanda_Barros.pdf)
- Barros, F. R. A. de (2005). *ABC das Alagoas: Dicionário bibliográfico, histórico e geográfico de Alagoas*. Edições do Senado Federal.
- Bastos, M. H. C. (2002). Espelho de papel: A imprensa e a História da Educação. In Araújo, J. C. S., & Gatti Jr, D. (Orgs.). *Novos Temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa* (pp. 151-174). EDUFU.
- Bittar, M., & Bittar, M. (2012). *História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade*. Acta Scientiarum. Education, 34(2). <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497>
- Bloch, M. (2001). *Apologia da História: ou o ofício do historiador*. Jorge Zahar.
- Bobbio, N. (1997). *Os intelectuais e o poder*. UNESP.

- Bourdieu, P. (2001). O capital social: notas provisórias. In Nogueira, M. A.; Catani, A. (Orgs.). *Escritos de educação* (3rd. ed., pp. 71-80).
- Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Braghini, K. M. Z. (2005). *O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino* [Doctoral dissertation, Universidade Católica de São Paulo]. Repositório da PUC. <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10277/1/KatyaBraghini.pdf>
- Brandão, L. M. de S. (2022). O Ensino Secundário no Brasil de 1925 até 1971. *Cadernos de Educação*, (66). <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/23028>
- Burke, P. (1992). *A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)*. Ed. UNESP.
- Burke, P. (2005). *O que é História Cultural?* Zahar.
- Candau, V. M. F. (Org.). (1987). *Novos Rumos da Licenciatura*. Inep.
- Cardoso, A. M. (2006). *Oficina do mito: o ISEB nos anos JK*. [Paper presentation]. XII Encontro Regional de História: usos do passado, ANPUH, Rio de Janeiro. <http://www.encontro2014.sc.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Ana%20Maria%20Ribas%20Cardoso.pdf>
- Carlos, N. L., Cavalcante, I., & Neta, O. (2018). A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). *Revista Trabalho Necessário*, 16(30), 83-108.
- Carvalho, M. C. (2003). *A escola e a república e outros ensaios*. Ed. da Universidade S. Francisco.
- Chartier, R. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Bertrand Brasil.
- Chartier, R. (1995). Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, 8(16), 179-192.
- Chartier, R. (2002). *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Ed. Universidade/UFRGS.
- Chizzotti, A. A Constituinte de 1823 e a Educação. In Fávero, O. (Org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988* (2nd. ed., pp. 241-253). Autores Associados.
- Ciavatta, M. (2009). *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. FAPERJ.
- Costa, M. C. F., & Magalhães, L. D. R. (2020). Memória, linguagem e reprodução da memória social na cartilha de alfabetização do governo militar (1964-1985). *MOBRAL/PAF-Brasil. Research, Society and Development*, 9(11), e2399119764. Doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i11.9764>

- Cruz, G. B. da (2008). *O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais*. [Doctoral dissertation, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Repositório da PUC.  
[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11787/11787\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11787/11787_1.PDF)
- Cunha, L. A. (1981). *A organização do campo educacional: as conferências de educação. Educação e Sociedade*, (9), 5-48.
- Dallabrida, N. (2017). As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. *Revista Brasileira de História da Educação*, 17, 3(46), 196-218.  
<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v17n3.978>
- Dallabrida, N. (2018). Circuitos e usos de modelos pedagógicos renovadores no Ensino Secundário na década de 1950. *Hist. Educ. (Online)*, 22(55), 101-115.  
<http://educa.fcc.org.br/pdf/heduc/v22n55/2236-3459-heduc-22-55-00101.pdf>
- Daros, M. das. (2012). Desenvolvimento e políticas educativas no Brasil nos anos 1950-1960: transnacionalização e modernização. In Gil, N.; Zica, M. da C.; Faria Filho, L. M. de (Org.), *Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. (pp. 185-204). Mazza Edições.
- Daros, M. das. (2013). Intelectuais e projetos educacionais em disputa no Brasil dos anos 1930-1940. *Roteiro*, 255-270. <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/2054>
- Enzweiler, D. A., & da Silva, E. C. H. (2022). Práticas conservadoras e educação brasileira: reflexões sobre a ditadura militar (1964-1985) e o século XXI. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, 11(2). [https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=fBn6MkoAAAAJ&citation\\_for\\_view=fBn6MkoAAAAJ:kNdYlx-mwKoC](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=fBn6MkoAAAAJ&citation_for_view=fBn6MkoAAAAJ:kNdYlx-mwKoC)
- Faria Filho, L. M. de; Chamon, C. S.; & Inácio, M. S. (2009). *Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais* (pp. 07-20). Mazza Edições.
- Faria Filho, L. M.; Lopes, E. M. T.; & Veiga, C. G. (Orgs.) (2007). *500 anos de Educação no Brasil* (3rd ed.) (pp. 79-94). Autêntica.
- Fávero, M. L. de A.; & Britto, J. de M. (orgs.). (2002). *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Editora UFRJ/MEC.
- Febvre, L. (1989). *Combates pela História I*. Presença.  
[https://www.academia.edu/28124110/Lucien\\_febvre\\_combates\\_pela\\_historia\\_pdf\\_1](https://www.academia.edu/28124110/Lucien_febvre_combates_pela_historia_pdf_1)
- Ferreira Júnior, A. (2011). *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. Universidade Federal de São Carlos.
- Ferreira, E. B., & Silva, M. R. D. (2017). Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. *Educação & Sociedade*, 38, 287-292.
- Ferreira, J., & Delgado, L. D. A. N. (2019). *O Brasil Republicano: O tempo do regime autoritário*. Vol. 4. Ditadura militar e redemocratização—Quarta República (1964-1985) (4rd ed.). Editora José Olympio.

- Filho, L. M. de F., & Biccias, M. de S. (2008). Educação e modernidade: a estatística como estratégia de conformação do campo pedagógico brasileiro (1859-1930). *Educação e Filosofia*, 14(27/28), 175-201. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v14n27/28a2000-741>
- Flamarion, C. C., & Vainfas, R. (orgs.) (1997). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus.
- Fonseca, T. N. de Lima (2003). História da educação e história cultural. In Greive, C. V.; Fonseca, T. N. de Lima (Orgs.), *História e historiografia da educação no Brasil* (pp. 49-75). Autêntica.
- Franca, S. J. L. (1952). *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"*. Introdução e Tradução. Livraria Agir Editora. <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/acervo/fontes/4783>
- Freitas, M. C. de., & Bicas, M. de S. (2009). *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. Cortez.
- Gasparello, A. M. (2002). *O Colégio Pedro II e as humanidades: a invenção do secundário*. [Paper presentation]. Anais 25a. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Educação: Manifestos, lutas e utopias - os 25 anos (pp. 1-17). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1.355-1.379.
- Gatti, G. C. V., & Alves, L.A.M. (2021). *O Ensino Secundário em Portugal e no Brasil no Século XX*. Cadernos de História da Educação, 20, e053. <https://doi.org/10.14393/che-v20-2021-53>
- Gatti, G. C. V., & Inácio Filho, G. (2011). *Ideias críticas para a construção de um Brasil moderno: a contribuição de Geraldo Bastos Silva na historiografia educacional brasileira (1955-1969)*. [Paper presentation]. Anais do VI Congresso Brasileiro da História da Educação "Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil". [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/file/761.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/761.pdf)
- Gatti, G. C. V., & Inácio Filho, G. (2012). Geraldo Bastos Silva e a crítica do ensino secundário brasileiro na segunda metade do século XX. *Revista HISTEDBR On-line*, 12(46), 119-129.
- Gawryszewski, B., & Motta, V. (2017). A ofensiva conservadora-liberal na educação: elementos para uma análise da conjuntura contemporânea. *Revista Trabalho Necessário*, 15(26), 6-29.
- Ghiraldelli Jr, P. (1986). Movimento operário e educação popular na primeira República. *Cadernos de Pesquisa*, 57, 30-38.
- Ghiraldelli Jr, P. (2001). *História da educação brasileira*. Cortez.
- Gianini, R. (2002). Geraldo Bastos Silva e a crítica do ensino secundário brasileiro na segunda metade do século XX. In: Fávero, M. de L. de A., & Medeiros, Jader (Orgs.), *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais* (2nd. ed). MEC/INEP-COMPED.
- Gil, N. (2012). Excelência escolar, decisões políticas e as estatísticas de educação. In: Gil, N.; Zica, M. da C.; Faria Filho, L. M. de (Org.), *Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. Mazza Edições.

- Gil, N.; Zica, M. da C.; & Faria Filho, L. M. de (Org.) (2012). *Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. Mazza Edições.
- Júnior, A. F., & Bittar, M. (1999). Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80(196).  
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1308>
- Kang, T. H. (2010). *Instituições, Voz Política e Atraso Educacional no Brasil 1930-1964*. [Master's thesis, Universidade de São Paulo]. Repositório do IPE-USP.  
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12140/tde-01052010-141552/publico/Kang.pdf>
- Komatsu, B., Menezes-Filho, N., & Oliveira, P. A. C., & Viotti, L. T. (2020). Novas medidas de educação e de desigualdade educacional para a primeira metade do século XX no Brasil. *Estudos Econômicos*, 49, 687-722.
- Lacroix, M. D. L. L. (1982). *A educação na Baixada Maranhense: 1822/1889* [Doctoral dissertation, Fundação Getúlio Vargas]. Repositório da FGV.  
<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9330/000049158.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Le Goff, J. (2003). *História e memória* (5th. ed). Ed. da Unicamp.
- Leite, É. K. N. D. (2021). *Pombalismo e antipombalismo na historiografia da educação brasileira*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Löwy, M. (2015). Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. *Serviço Social & Sociedade*, 652-664.
- Maciel, L. S. B., & Shigunov Neto, A. (2006). A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e pesquisa*, 32, 465-476.
- Magalhães, J. (2016). Intelectuais e história da educação em Portugal e Brasil. *Cadernos de História da Educação*, 15(1), 299-322. <http://dx.doi.org/10.14393/che-v15n1-2016-12>
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação profissional no Brasil*. Cortez.
- Marandino, M.; Selles, S. E.; F & Ferreira, M. S. (2009). *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. Cortez.
- Marcílio, M. L. (2005). *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. Instituto Fernand Braudel.
- Miceli, S. (2001). *Intelectuais à brasileira*. Companhia das Letras.
- Monarcha, C. (2015). A instrução pública no Brasil Imperial (1822-1889). *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 8(1). <https://jieem.pgskroton.com.br/article/view/274>
- Montalvão, S. D. S. (2021). *Gustavo Capanema e o ensino secundário no Brasil: a invenção de um legado*. *História da Educação*, 25.
- Nagle, J. (2001). *Educação e Sociedade na Primeira República*. DP&A.

- Nascimento, J. C.; & Faria, L. C. M. (2021). A expansão do ensino secundário no Brasil pós-1930. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 16(3), 1455-1472. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15292>
- Nunes, C. (1980). *Escola & Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Achiamé.
- Nunes, C. (2000a). O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, 35-60.
- Oliveira, A. B. de, & Carvalho, J. Z. S. (1960). *A formação de pessoal de nível superior e o desenvolvimento econômico: análise dos problemas da formação e da adequada expansão dos quadros de nível superior em face das exigências do desenvolvimento econômico*. SEDEGRA/CAPEs.
- Oliveira, J. F., Libâneo, J. C., & Toschi, M. S. (2017). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez editora.
- Oliveira, L. E. (2021). Pombalismo e antipombalismo no Brasil. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 22(1), e195. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e195>
- Oliveira, M. T. C. de. (2006). *A Educação Ideológica no Projeto de Desenvolvimento Nacional do ISEB (1955-1964)*. [Doctoral dissertation, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Repositório da PUC/RJ. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=9272@1>
- Oliveira, R. P. de. (2001). A Educação na Assembleia Constituinte de 1946. In Fávero, O. (Org.). *A Educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. (2nd. ed., pp. 153-190). Autores Associados.
- Outhwaite, W., & Bottomore, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Jorge Zahar Ed.
- Paim, A. (2018). *História do liberalismo brasileiro*. LVM Editora.
- Paiva, E. V., & Paixão, L. P. (2002). *A americanização do Ensino Elementar no Brasil?* Editora EDUFF.
- Palú, J., & Petry, O. J. (2020). *Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira*. *Práxis Educativa (Brasil)*, 15, e2015317.
- Pécaut, D. (1990). *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. Ática.
- Peres, S. M. Z. (2021). História da educação brasileira durante o Regime Militar (1964-1985). *Revista Amor Mundi*, 2(2), 23-28. <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/63>
- Pesavento, S. J. (2003). *História e História Cultural*. Autêntica.
- Pessanha, E. C. (2017). O “bom e velho” ensino secundário: novas fontes, novos conhecimentos. In Gondra, J. G.; Machado, M. C. G.; Simões, R. H. S. (Org.), *História da educação, matrizes interpretativas e internacionalização* (1st. ed., pp. 297-327). EDUFES.

- Pessanha, E. C. (2021). Relatos de viagem pela história do ensino secundário no Brasil em perspectiva histórica e comparada (1942-1961). In Pessanha, E. C.; & Silva, F. de C. T. (Org.). *Implantação e expansão regional do Ensino Secundário Brasileiro*. Ed. Oeste. <https://editoraoeste.com.br/u/livro-digital/122e/livro.pdf>
- Pessanha, E. C.; & Silva, F. de C. T. (Org.). (2021). *Implantação e expansão regional do Ensino Secundário Brasileiro* (1st. ed.). Ed. Oeste. <https://editoraoeste.com.br/u/livro-digital/122e/livro.pdf>
- Pessanha, E. C.; Assis, W.; & Silva, S. S. O. (2017). *História do ensino secundário no Brasil: o caminho para as fontes*. Roteiro, 42, 311-330.
- Pinto, J. M. D. R. (2018). O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. *Educação & Sociedade*, 39, 846-869.
- Pires, S. D. P. (2011). *Do conceito de liberdade em Friedrich A. Hayek: um contributo para o estudo do liberalismo clássico em Portugal* [Doctoral dissertation, Universidade Tecnica de Lisboa]. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Repositório do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3536/1/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20-%20SPP%20-%20Do%20Conceito%20de%20Liberdade%20em%20F.%20A.%20Hayek.pdf>
- Prado, M. E. (2008). Os intelectuais e a eterna busca pela modernização do Brasil: o significado do projeto nacional-desenvolvimentista das décadas de 1950-60. *História Actual Online*, (15), 19-27. [http://www.licp.uerj.br/download/artigo\\_Maria\\_Emilia\\_Prado\\_2.pdf](http://www.licp.uerj.br/download/artigo_Maria_Emilia_Prado_2.pdf)
- Ramos, G., Garcia, E. S., & Silva, G. B. (1953). O problema da escola de aprendizagem industrial no Brasil. *Revista Segurança Urbana e Juventude*, (11/12).
- Ribeiro, M. L. S. (2007). *História da educação brasileira* (20th. ed). Autores associados.
- Rodrigues, L. A., Dias, K. F. V. B., & Lima, V. D. A. (2017). A educação indígena no período colonial (1500-1822). [Paper presentation]. COPRECIS - Congresso Nacional de Práticas Educativas). Realize, 1.
- Rosa, F. T.; Oliveira, G. F. S.; Daros, M. das D. (2020). Intelectuais pela leitura de textos jornalísticos: a campanha de aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário (1953-1969). *Revista Vernáculo*, 46. <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/74823/41939>
- Rosário, M. J. A. do, & Melo, C. N. de (2015). A educação jesuítica no Brasil colônia. *Revista HISTEDBR On-Line*, 15(61), 379-389. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534>
- Salvador, M. F. M. (2017). *O Ensino de aritmética na Escola Normal da cidade do rio de janeiro: 1889-1932* [Master's thesis, Universidade Anhanguera de São Paulo. Repositório Institucional. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/213282/TESE%20MARCELO%20FERREIRA%20MARTINS%20SALVADOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sangenis, L. F. C. (2006). *Gênese do Pensamento Único em Educação: Franciscanismo e Jesuitismo na Educação Brasileira*. Vozes.
- Santos, C. R. (2021). *História da educação*. Editora Senac.
- Santos, K. L. L., & de Souza, R. F. C. (2020). A expansão do ensino secundário em Pernambuco. *Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade*, 29(59), 195-211.
- Santos, W. G. (1978). *Ordem burguesa e liberalismo político* (pp. 172). Duas Cidades.
- Sarai, L. (2018). *A educação na evolução da federação brasileira*. Acta Científica. Ciências Humanas, 27(1), 9-31.
- Saviani, D. (2004). *A questão da reforma universitária*. Educação & Linguagem, 7, 42-67
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Schueler, A. F. M. D., & Magaldi, A. M. B. D. M. (2009). *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa*. Tempo, 13, 32-55.
- Shigunov Neto, A., Strieder, D. M., & Silva, A. C. D. (2019). A Reforma Pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. *Tendências pedagógicas*.
- Silva, G. B. (1957a). *Educação e Desenvolvimento Nacional. Textos Brasileiros de Sociologia*. Ministério da Educação e Cultura (MEC)/Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).
- Silva, G. B. (1969a). *A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria*. Companhia Editora Nacional.
- Silva, M. L. (2011). *Os Fundamentos do Liberalismo Clássico: A relação entre estado, direito e democracia*. Revista Aurora, 5(1).
- Silva, N. S. M., & Santos, E. M. (2019). *O marquês de pombal e a instrução pública na historiografia brasileira*. [Paper presentation]. 73ª Reunião Anual da SBPC.
- Silveira, P. O. (2016). Lauro de Oliveira Lima: Contribuições para a educação moderna no Brasil (1960 e 1970). *Pensar a educação: em pauta*.  
<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/lauro-de-oliveira-lima-contribuicoes-para-a-educacao-moderna-no-brasil-1960-e-1970/>
- Sirinelli, J. F. (1996). Os intelectuais. In Remond, R. (Org.). *Por uma história política* (2nd ed., pp. 231-269). Tradução Dora Rocha. Editora UFRJ Fundação Getulio Vargas.
- Sousa, J. M. B., & Sousa, F. D. A. (2021). Educação, Sociedade e Civilidade: a Relação da Construção da Identidade Nacional e Lei das Escolas das Primeiras Letras (1822-1889). *Revista Historiador*, (14).
- Souza, J. M. A. D. (2016). *Tendências ideológicas do conservadorismo*. Universidade Federal de Pernambuco.
- Souza, J. M. A. D. (2015). O conservadorismo moderno: esboço para uma aproximação. *Serviço Social & Sociedade*, 199-223.

- Souza, R. F. de. (2008). *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*. Coleção: Biblioteca Básica de História da Educação Brasileira, 2.
- Souza-Chaloba, R. F., & Dallabrida, N. (2021). O ensino secundário e a formação das elites. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, 29, e021002-e021002.
- Sucupira. (2001). O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In Fávero, O. (Org.), *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988* (2nd ed., pp. 241-253). Autores Associados.
- Teixeira, A. S. (1977). *Educação não é privilégio* (4th ed.). Ed. Nacional.
- Toledo, C. D. A. A., & B., M. A. (2009). Educação, história e cultura no Brasil colônia. *Revista Brasileira de História da Educação*, 9(1), 19.
- Vidal, D. G. (2005). Anísio Teixeira, professor de professoras: um estudo sobre modelos de professor e práticas docentes (Rio de Janeiro, 1932-1935). *Revista Diálogo Educacional*, 5(16), 293-314. [https://www.researchgate.net/publication/321285031\\_ANISIO\\_TEIXEIRA\\_PROFESSOR\\_DE\\_PROFESSORAS\\_UM\\_ESTUDO SOBRE\\_MODELOS\\_DE\\_PROFESSOR\\_E\\_PRATICAS\\_DOCENTES\\_RIO\\_DE\\_JANEIRO\\_1932-1935](https://www.researchgate.net/publication/321285031_ANISIO_TEIXEIRA_PROFESSOR_DE_PROFESSORAS_UM_ESTUDO SOBRE_MODELOS_DE_PROFESSOR_E_PRATICAS_DOCENTES_RIO_DE_JANEIRO_1932-1935)
- Vieira, A. M. D. P.; & Gomide, A. G. V. (2008). *História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas*. [Paper presentation]. XIII Congresso Nacional de Educação, Educere (pp. 3.835-3.848).
- Vieira, C. E. (2007). Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1979). In Benconsta, M. L. (Org.), *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. Cortez.
- Vieira, C. E. (2008). Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a História Intelectual. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 63-85. <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161072007.pdf>
- Vieira, C. E.; Strang, B. de L. Streisky; Osinski, D. R. B. (Orgs.) (2015). *História Intelectual e Educação: trajetórias, impressos e eventos*. Paco Editorial.
- Vieira, F. G., & Dallabrida, N. (2022). Representações das classes secundárias experimentais construídas por Gildásio Amado (1958-1973). *Educação e Pesquisa*, 48(continuo), e246923. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248246923>
- Villas Boas, G. (2002). Os portadores da síntese: sobre a recepção de Karl Mannheim. *Cadernos CERU*, 2(13).
- Xavier, E. M., & Almeida, M. A. B. de (2020). *A chegada da Doutrina Tecnista Americana no Brasil durante o Nacional Desenvolvimentismo Brasileiro*.
- Xavier, L. (2021). O ensino secundário entre o desenvolvimento nacional e a expansão regional: marcas de origem e tensões duráveis (Prefácio). In Pessanha, E. C.; & Silva, F. de C. T.

(Org.), *Implantação e expansão regional do Ensino Secundário Brasileiro*. Campo Ed. Oeste.  
<https://editoraoeste.com.br/u/livro-digital/122e/livro.pdf>

Xavier, L. N. (2006). Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro nos anos de 1950/1960. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31).  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rsWpVnSk3PGtccJmCqhdZDs/?lang=pt>

## 1. Fontes:

### 1.1 Documentos

Abreu, J., & Tobias Neto (1953). *Documentos iniciais da CILEME*. Ministério da Educação e Saúde.  
Arquivo Histórico do INEP (1962). *Seminário sobre o Ensino Médio*.

Brasil. (1969). Ministério da Educação e Cultura. *Subsídios para o estudo do ginásio polivalente*. Rio de Janeiro. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002618.pdf>

Caldeme/INEP/MEC. (1957). *A Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, criada no segundo semestre de 1952*.

CBPE (1959). Projeto CBPE-80-DEPE-14/1959. *Classes Experimentais Secundárias*.

CBPE (1960). *Correspondência ao sr. prof. Darcy Ribeiro*.  
[http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t2/c/0/a/c0acfd3ecc7e4cd787065193e35343869cea79ce180cdfdb8b4c2fe7cbe6b7/CBPE\\_m298p03\\_CorrespondenciasEnviadasRecebidasPeloCBPEsobreXIIIConferenciaNacionaldeEducacao\\_1960.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t2/c/0/a/c0acfd3ecc7e4cd787065193e35343869cea79ce180cdfdb8b4c2fe7cbe6b7/CBPE_m298p03_CorrespondenciasEnviadasRecebidasPeloCBPEsobreXIIIConferenciaNacionaldeEducacao_1960.pdf)

CBPE/DEPE (1960). *Projeto de levantamento do "Sistema Escolar do Estado da Guanabara"*.

CBPE/INEP. (1958). *Relatório do 4º trimestre de 1958*.

de Estatística, D. G. (1916). *Anuario Estatístico do Brazil, 1908-1912*. Typographia Estatística.

Educação e Ciências Sociais. (1956). *Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas*, 1(1).

IBGE (1872). Código CBPE-M146P05: *Programa para o exame de habilitação ao ginásio*.  
<http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/cbpe-m146p05>

INEP (1956). *Exposição de Motivos à Presidência da República, de 21 de julho de 1952*.

INEP (1960). *Documentação sobre Projeto de Análise do Sistema Educacional no Estado da Guanabara*.

INEP (1960). *Relatório do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955-1960)*.  
<http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/cbpe-m095p01-relatorio-1955-1960>

- INEP (1963). Códice UNIPER-M0101P01: *Currículos do primeiro ciclo do ensino secundário*.  
<http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/codi-uniper-m0101p01-curriculos-do-primeiro-ciclo-do-ensino-secundario-1963>
- IPEA (1968). *Expansão do sistema educacional brasileiro e recursos para seu financiamento*.  
Contribuição do Setor de Educação e Mãe-de-obra do IPEA, para o Grupo de Trabalho criado pelo Decreto nº 62.937, de 3 de julho de 1968.
- Lessa, G. (1952). *Carta de Gustavo Lessa ao professor Mário de Souza Lima*, de 11/12/1952.
- Silva, G. B. (1958). *A educação no Brasil*. CBPE/INEP/MEC.
- Silva, G. B. (1958). *Problemas e perspectivas da educação secundária técnica no Brasil*. Arquivo Histórico do INEP.
- Silva, G. B. (1962). *Documentos relacionados a participação de Geraldo Bastos Silva, no Seminário Ensino Médio: tema e problemas*, Recife, Pernambuco.
- Silva, G. B. (s/d). *A educação no Brasil*. CBPE/INEP/MEC.
- Silva, G. B., Porto, P., Cerdeira, T. A., & Souza, V. U. de. (1967). *Obrigatoriedade e continuidade do Ensino dos 7 aos 14 anos*. o [Conference session]. III Conferência Nacional de Educação. Salvador, Bahia.
- Silva, G. B.; Porto, P.; Cerdeira, T. A.; Souza, V. U. de (1967). *Obrigatoriedade e continuidade do Ensino dos 7 aos 14 anos*. [Conference session]. III Conferência Nacional de Educação, Salvador, Bahia.
- Sinopse Estatística do Ensino Médio de 1954: ensinos secundário geral, comercial e normal – publicação (1955).  
<https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/singlepage/index.php?pubcod=10014615&parte=1>

## 1.2 Leis e Decretos

- Coleção de Leis do Império do Brasil (1827). <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18351>
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934).  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)
- Decreto de 02 de dezembro de 1837 do Poder Executivo. (1837). Coleção de Leis do Império do Brasil - 1837, Página 59 Vol. 1 pt II (Publicação Original).  
[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret\\_sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Convertendo%20o%20Seminario%20de,Pedro%20II%2C%20e%20outras%20disposi%C3%A7%C3%B5es](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Convertendo%20o%20Seminario%20de,Pedro%20II%2C%20e%20outras%20disposi%C3%A7%C3%B5es)

Decreto n.º 1.041/1892 do Poder Executivo. (1982). Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/1/1994, Página 481 (Publicação Original).  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D1041.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D1041.htm)

Decreto n.º 1.176/1892 do Poder Legislativo. (1982). Coleção de Leis do Brasil - 1892, Página 129 Vol. 1 pt I (Publicação Original).  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/historicos/dpl/DPL0123-1892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dpl/DPL0123-1892.htm)

Decreto n.º 1.331A/1854 do Poder Executivo. (1854). Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I (Publicação Original).  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html#:~:text=Approva%20o%20Regulamento%20para%20a,secundario%20do%20Municipio%20da%20C%3%B4rte>

Decreto n.º 16.782A/1925 do Poder Executivo. (1925). Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/4/1925, Página 8541 (Publicação Original). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm)

Decreto n.º 19.426/1930 do Poder Executivo. (1930). Diário Oficial da União - Seção 1 - 2/12/1930, Página 21604 (Publicação Original). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19433-26-novembro-1930-517354-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto n.º 19.850/1931 do Poder Executivo (1931). Diário Oficial - 15/4/1931, Página 5799 (Publicação Original). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto n.º 19.890/1931 do Poder Executivo. (1931). Diário Oficial - 1/5/1931, Página 6945 (Publicação Original). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>

Decreto n.º 3.890/1901 do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. (1901). Diário Oficial da União: Seção 1 - 25/1/1901, p. 447 (Publicação Original).  
<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto n.º 34.638/1953 do Poder Executivo. (1953). Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/11/1953, Página 19912 (Publicação Original).  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D34638impressao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D34638impressao.htm)

Decreto n.º 8.659/1911 do Poder Executivo. (1911). Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1911, Página 3983 (Publicação Original). <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto n.º 2.032/1895. Coleção de Leis do Brasil - 1895, Página 272 Vol. 1 pt. II (Publicação Original).  
<http://www2.camara.gov.br/atividadelegislativa/legislaçao/publicaçoes/republica/colecao1.html>

Decreto nº 2.857/1898 do Poder Executivo. (1898). Coleção de Leis do Brasil - 1898, Página 348 Vol. 1 pt. II (Publicação Original). <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2857-30-marco-1898-506934-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto nº 22.106/1932 do Poder Executivo. (1932). Diário Oficial da União: Seção 1 - 29/11/1932, p. 21746. <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22106-18-novembro-1932-516822-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto nº 3.491/1899 do Poder Executivo. (1899). Coleção de Leis do Brasil - 1899, p. 1372, v. 2 pt. II (Publicação Original). <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3491-11-novembro1899-520771-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto nº 3.914/1901 do Poder Executivo (1901). Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/2/1901, Página 687 (Publicação Original). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-26-janeiro-1901-503356-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DO%20GYMNASIO%20NACIONAL-,Art.,denomina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Internato%20e%20Externato>

Decreto nº 34.638/1953 do Ministério da Educação. (1953). Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/11/1953, Página 19912 (Publicação Original). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34638-17-novembro-1953-329109-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto nº 38.460/1955 do Ministério da Educação. (1955). Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/12/1955, Página 23778 (Publicação Original). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38460-28-dezembro-1955-334313-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto nº 4.072/1901 do Poder Executivo (1901). Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/7/1901, Página 3214 (Publicação Original). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-4072-29-junho-1901-524720-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto nº 4.247/1901 do Poder Executivo. (1901). Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/11/1901, Página 5551 (Publicação Original). <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-4247-23-novembro1901-521953-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto nº 4468/1870 do Poder Executivo. (1870). Coleção de Leis do Império do Brasil - 1870, Página 67 Vol. 1 pt II (Publicação Original). <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4468-1-fevereiro-1870-552830-publicacaooriginal-70377-pe.html>

Decreto nº 5.429/1873 do Poder Executivo. (1873). Coleção de Leis do Império do Brasil - 1873, Página 785 Vol. 2 (Publicação Original). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5429-2-outubro-1873-551632-publicacaooriginal-68179-pe.html#:~:text=Cr%C3%AAa%20Commiss%C3%B5es%20de%20exames%20geraes,Provincias%20onde%20n%C3%A3o%20ha%20Faculdades>

Decreto nº 6.130/1876 do Poder Executivo. (1876). Coleção de Leis do Império do Brasil - 1876, Página 256 Vol. 1 pt. II (Publicação Original).  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6130-1-marco-1876-549094-publicacaooriginal-64441-pe.html>

Decreto nº 6.247/1944 do Poder Executivo. (1944). Diário Oficial da União. Seção 1. 08/02/1944. p. 2097. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6247.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6247.htm)

Decreto nº 6.884/1878 do Poder Executivo. (1878). Coleção de Leis do Império do Brasil - 1878, Página 207 Vol. 1 (Publicação Original). <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6884-20-abril-1878-547470-publicacaooriginal-62227-pe.html>

Decreto nº 62.937/1968 do Poder Executivo. (1968). Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/7/1968, Página 5481 (Publicação Original). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto nº 63.914/1968 do Ministério da Educação. (1968). Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1968, Página 11204 (Publicação Original).  
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=194725>

Decreto nº 668/1891 do Poder Executivo. (1891). Coleção de Leis do Brasil - 1891, Página 712 Vol. 2 pt. II (Publicação Original). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-668-14-novembro-1891-519782-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto nº 7.247/1879 do Poder Executivo. (1879). Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II (Publicação Original).  
<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>

Decreto nº 981/1890 do Poder Executivo. (1890). Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 3474 Vol. Fasc.XI (Publicação Original). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto-Lei nº 4.244/1942 do Ministério da Educação (1942). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília/DF, 10 jan. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm#:~:text=%C2%A7%20%C2%BA%20Gin%C3%A1sio%20ser%C3%A1%20o,d ois%20cursos%20de%20segundo%20c%C3%ADclo](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm#:~:text=%C2%A7%20%C2%BA%20Gin%C3%A1sio%20ser%C3%A1%20o,d ois%20cursos%20de%20segundo%20c%C3%ADclo)

Lei n.º 16/1834 da Presidência da República (1834). Ato Adicional à Constituição de 1834.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm)

Lei n.º 5.692/1971 do Ministério da Educação (2011). Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei nº 4.024/1961 do Ministério da Educação. (1961). Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original).  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

Portugal. (1759). Alvará Régio, de 28 de junho de 1759.

### 1.3 Revistas

- Abreu, J. (2005). A Educação Secundária no Brasil: Ensaio de identificação de suas características principais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 86(212), 39-84.  
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2936>
- Abreu, J. (1964). Tentativa de aproximação sociológica ao entendimento de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 72(96).  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004490.pdf>
- Abreu, J., & Cunha, N. (1963). Classes secundárias experimentais: balanço de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 40(91).  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001669.pdf>
- Abreu, J. (1961). Ensino médio em geral e ensino secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 35(81), 7-24.  
<http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/468/105>
- Amado, G. (1958). Classes experimentais no ensino secundário: exposição de motivos do Diretor de Ensino Secundário ao Sr. Ministro da Educação e Cultura. Gildásio Amado. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 30, 73-78. <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/205257>
- Lourenço Filho, M. B. (1944). A educação, problema nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 1(1), 3-4.  
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/324>
- Nunes, C. (2000b). Trajetória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900–1971). *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, 81(197), 154–166.  
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1329>
- Pioneiros da Educação Nova. (1984). Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65(150), 407-425.
- Educadores brasileiros. (1959). Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 31(74), 03-24.
- Mendonça, A. W. P. C., Xavier, L. N., Breglia, V. L. A., Chaves, M. W., Oliveira, M. T. C. de, Lima, C. N., % Santos, P. S. M. B. dos (2006). Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos 1950/1960. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 31, 96-199. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rsWpVnSk3PGtccJmCqhdZDs/?format=pdf&lang=pt>
- Saviani, D. (1984). A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 150, 273-290.  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004490.pdf>

- Silva, G. B. (2012). Educação e desenvolvimento nacional. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 3(2), 177-216. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38700>
- Silva, G. B. (1959b). Estudos de educação secundária - Fatores e Consequências. Expansão do ensino secundário brasileiro. *Revista Do Serviço Público*, 83(3), 261-284. <https://doi.org/10.21874/rsp.v83i3.3790>
- Silva, G. B. (1957b). A ação federal sobre o ensino secundário até 1930 (Revista do Serviço Público, Rio). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 27(65), 231-255. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001665.pdf>
- Silva, G. B. (1963). A nova lei federal de ensino industrial e a educação secundária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 34(89), 210-215. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001675.pdf>
- Silva, G. B. (1959c). Classes Experimentais Secundárias. Educação e Ciências Sociais. *Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, 5(11), 124-126. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135457>
- Silva, G. B. (1959d). Estado atual e antecedentes do problema de legislação federal de bases e diretrizes da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 31(74), 168-187.
- Teixeira, A. S. (1955). O espírito científico e o mundo atual. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 2358, 3-25. <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85SHVE/2/2000000002.pdf>
- Teixeira, A. S. (1953). Bases para uma programação da educação primária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 27. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004490.pdf>

#### 1.4 Jornais

- Centro Brasileiro de Pesquisas. (10/09/1960). *Correio da Manhã*. [http://memoria.bn.br/docreader/089842\\_07/9641?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22](http://memoria.bn.br/docreader/089842_07/9641?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22)
- Convênio garante primeiro Ginásio Polivalente – Modelo (1970). *Diário de Notícias*. [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_05&pesq=%22Geraldo%20Bastos%20Silva%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=6257](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_05&pesq=%22Geraldo%20Bastos%20Silva%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=6257)
- Convite aos diretores de estabelecimentos de ensino. (31/08/1957). *Diário de Notícias*. [http://memoria.bn.br/DocReader/093718\\_03/64186?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22](http://memoria.bn.br/DocReader/093718_03/64186?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22)
- Diário de Notícias*. (20/06/1958, Terceira Seção). [http://memoria.bn.br/DocReader/093718\\_03/74271?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22](http://memoria.bn.br/DocReader/093718_03/74271?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22)

- Educação e Ensino: Faculdade Nacional de Filosofia. (05/07/1940). *Jornal do Brasil*.  
[http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_06/3802?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_06/3802?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22)
- Educação e Ensino: Faculdade Nacional de Filosofia. (05/12/1940). *Jornal do Brasil*.  
[http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_06/6782?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_06/6782?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22)
- Educação e Ensino: Faculdade Nacional de Filosofia. (11/03/1941,). *Jornal do Brasil*.  
[http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_06/9306?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_06/9306?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22)
- Educação e Ensino: Faculdade Nacional de Filosofia. (14/02/1940). *Jornal do Brasil*.  
[http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_06/892?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_06/892?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22)
- Encerrada ontem a Primeira Conf. Nacional do Currículo. (07/04/1963). *Correio da Manhã*.  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_07/38565?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_07/38565?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22)
- Ensino. (03/05/1958). *Correio da Manhã*.  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_06/90603?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_06/90603?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22)
- Faculdade Nacional de Philosophia. (17/03/1940). *Diário de Notícias*.  
[http://memoria.bn.br/DocReader/093718\\_02/784?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22](http://memoria.bn.br/DocReader/093718_02/784?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22)
- Médici condecora Gibson, Passarinho e Capanema com Ordem do Mérito Educativo. (29/01/1972).  
*Jornal do Brasil*.  
[http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_09/227524?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_09/227524?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22)
- Não será em vão! (17/07/1945). *Diário de Notícias*.  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_05/25123?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_05/25123?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22)
- Ocidente começa ponte aérea com ajuda para a CEI. (11/02/1972). *Jornal do Brasil*.  
[http://memoria.bn.br/DocReader/030015\\_11/69539?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22](http://memoria.bn.br/DocReader/030015_11/69539?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22)
- Publicações especializadas para o magistério secundário. (01/05/1960). *Correio da Manhã*.  
[http://memoria.bn.br/DocReader/089842\\_07/4565?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22](http://memoria.bn.br/DocReader/089842_07/4565?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22)
- Uma só obrigatória. (01/05/1957). *Diário de Notícias*.  
[http://memoria.bn.br/DocReader/093718\\_03/60196?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22](http://memoria.bn.br/DocReader/093718_03/60196?pesq=%22gerald%20bastos%20silva%22)

2. Portais de pesquisa:

<http://arquivohistorico.inep.gov.br>

<http://bibliotecadigital.seade.gov.br>

<http://memoria.bn.br>

<http://www.rbep.inep.gov.br>

<https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/arquivo>

## **ANEXOS**

## Anexo I – Projeto CBPE-80-DEPE-14/1959 – Classes Experimentais Secundárias



M. E. C. - I. N. E. P.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Rua Voluntários da Pátria, 107 - Caixa Postal, 1 - Botafogo

Rio de Janeiro - D. F. - Brasil

### PROJETO CBPE-80-DEPE-14/59

#### "CLASSES EXPERIMENTAIS SECUNDÁRIAS"

Os Diretores do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Professores Anísio S. Teixeira e Almir de Castro, de acordo com o estabelecido na alínea i, da seção 1.3, e p, da seção 2.7, do Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais, aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura, que estabelece, entre outras providências, a de "estudo da organização da escola, nos diversos níveis, tendo em vista ajustá-la às descobertas da investigação científica e às necessidades do meio social ambiente", e "descrições monográficas a serem confiadas a educadores dos diferentes Estados, sobre situações educacionais específicas ou sobre aspectos gerais da educação", resolvem aprovar a realização de um estudo cuja finalidade é descrever, analisar e interpretar o funcionamento das "classes experimentais" em ginásios e colégios do país.

#### Histórico

As "classes experimentais" se tornaram possíveis, em vista de autorização do Ministro da Educação e Cultura, conforme solicitação feita em exposição de 1958 do Diretor do Ensino Secundário e manifestação favorável do Consultor Jurídico do Ministério e do Conselho Nacional de Educação. No corrente ano, a Diretoria do Ensino Secundário, ouvido o Conselho Nacional de Educação conforme sugeriam aquela exposição e os pareceres dos órgãos mencionados, recomendou ao Ministro a autorização para funcionamento de "classes experimentais" em 34 estabelecimentos públicos e particulares, assim distribuídos:

Estado de São Paulo

17

Distrito Federal	9
Estado do Rio G. do Sul	5
Estado do Rio de Janeiro	1
Estado de Minas Gerais	1
Estado do Ceará	1

#### Universo do estudo

*Deixa 9 a 34 e abajur a 34*

O universo do estudo será total, isto é, abrangará as 34 escolas que realizam no Brasil a aplicação experimental de novos métodos e processos de ensino e o ensaio de novos tipos de currículos.

#### Objetivos da pesquisa

No ponto em que as "classes experimentais" se encontram, isto é, no primeiro ano de seu funcionamento, seu estudo não deve nem pode ter como objetivo principal a avaliação de seus resultados. Trata-se, principalmente, 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, indiquem 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.

Dessa forma, os objetivos da pesquisa podem ser esquematizados nos seguintes itens:

1. Verificar em que grau e de que forma os ginásios e colégios reagiram à possibilidade de inovações curriculares e didáticas.

2. Em que linhas se tentaram essa inovação e em que medida as tentativas se acham subordinadas a princípios pedagógicos suficientemente definidos.

3. Crítica dêesses princípios - e é este nível em que a investigação terá objetivos críticos - mediante o cotejo dos princípios adotados em cada uma das várias experiências entre si e com aquelas recomendações pedagógicas que se pode considerar válidas.

4. As características de organização escolar, curricular e didática de cada uma das experiências:

- a) direção e orientação técnica;
- b) professorado: seleção, preparo prévio, regime de trabalho, supervisão;
- c) currículo, organização de programas, planejamento didático, métodos e processos de ensino;
- d) processos de avaliação do rendimento da aprendizagem;
- e) livro didático e material de ensino;
- f) características do discipulado;
- g) orientação educacional;
- h) articulação da escola com a família e a comunidade;
- i) atividades extra-classe;
- j) estudo dirigido;
- k) disciplina;
- l) repercussões e interpretação das classes sobre o conjunto da vida escolar de cada estabelecimento;
- m) custo das classes experimentais comparado com o das classes comuns.

#### Métodos de trabalho

Serão estudados criticamente os planos apresentados pelas escolas e realizada observação pessoal direta do funcionamento das classes, bem como realizadas entrevistas com roteiro pre-estabelecido e aplicados questionários (diretores, professores, alunos, etc.).

#### Autoria do projeto

A realização do projeto ficará a cargo do Coordenador da DEPE, Prof. Jayme Abreu e do especialista em ensino

secundário da mesma, Geraldo Bastos Silva. Está assentado, em princípio, que o primeiro observará as classes dos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, e o segundo as do Distrito Federal e dos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Ceará. Prevê-se, quanto ao interior do Estado de São Paulo e talvez em algum outro caso, que haja necessidade de delegação de tarefas, cuja execução será, todavia, controlada pelos responsáveis pelo projeto.

#### Relatório final

Como tópicos a constarem do relatório final, figuram os seguintes:

- 1 - Caracterização da organização, objetivos e clientela da escola secundária brasileira (Reformas Rocha Vaz Francisco de Campos e Gustavo Capanema).
- 2 - Breve caracterização das "Classes nouvelles" na França. A escola secundária norte-americana - A escola secundária inglesa.
- 3 - Origens legais das classes secundárias experimentais no Brasil. A iniciativa da Diretoria do Ensino Secundário. A posição jurídica e pedagógica do Ministério da Educação e Cultura.
- 4.- Características básicas, legais da organização das classes secundárias experimentais em São Paulo, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Ceará.
- 5 - Filosofia educacional subjacente às iniciativas. Currículos. Programas, Métodos e Técnicas. Instalações e equipamento. A clientela escolar. Direção, Disciplina e assistência à experiência. Previsão. Custo de sua manutenção.
- 6 - As diretrizes educacionais prevaletentes na experimentação em curso. Pontos de semelhança e dissimilhança. Perspectivas da experiência em relação à educação nacional. Seus pontos fortes e fracos. Adequação à conjuntura educacional brasileira.

Duração do projeto

Estima-se o prazo até 31 de dezembro próximo vindouro para elaboração do relatório final do projeto.

Orçamento do projeto

As despesas previstas no projeto, até entrega do relatório final são as seguintes, que deverão ser empenhadas no Orçamento da DEPE, para 1959 - Novos projetos - :

Despesas de passagens e de manutenção .....	₹ 65 000,00
Tarefas de terceiros.....	₹ 35 000,00
T o t a l .....	₹ 100 000,00

A previsão de viagens abrange as viagens necessárias a São Paulo, (Capital e Interior) Pôrto Alegre, Belo-Horizonte, Fortaleza, Estado do Rio de Janeiro (Friburgo).

Rio de Janeiro, 1 de julho de 1959.

De acôrdo:

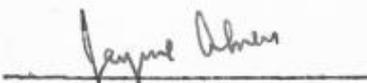


Almir de Castro  
Diretor-Executivo do CBPE

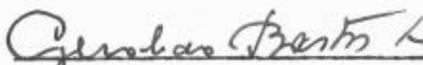
De acôrdo:



Anísio S. Teixeira  
Diretor-Geral do CBPE



Jayme Abreu



Geraldo Bastos Silva

**Anexo II – Documentos relacionados a participação de Geraldo Bastos Silva no Seminário *Ensino Médio: tema e problemas*, Recife/Pernambuco (1962)**

<p>1109/62 454/62 495/62</p> <p>Procs. CBPE -</p> <p>GERALDO BASTOS SILVA</p> <p>C. B. P. E.</p>	 <p>M. E. C. - I. N. E. P. CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS</p>	<p><i>Arg. para C. B. P. E. Recife</i></p> <p><i>R.</i></p> <p>M - 33 P - 2 CX = 04 CBPE/PE</p>
<p>" Seminário sobre Ensino Médio "</p>		<p>DISTRIBUIÇÃO</p>
		<p><i>Dir. Exatidão - 13.2.62</i> <i>Assinatura na</i> <i>Secretaria</i> <i>de 1962.</i> <i>Assinatura de Silva</i> <i>de 2 de Recife</i> <i>Assinatura</i></p>

INEP — CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RECIFE  
RUA DOIS IRMÃOS, Nº 92 — APIPUCOS  
RECIFE — PERNAMBUCO

Of. CRR nº 380/62

INSTITUCIONAL
ESTUDOS PEDAGÓGICOS
— MAR 1962
PROTÓCOLOS
Nº 465/62

Recife, 23 de fevereiro de 1962

Meu Caro Anísio:

C.B.P.E.
ENTRADA
— MAR 1962
Nº 495/62

Com esta estou lhe solicitando o financiamento de uma viagem do Sr. Geraldo Bastos Silva, da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do C.B.P.E. até este CRR, em novembro próximo, a fim de tomar parte nas 3 últimas sessões (IV parte) do seminário sobre Ensino Médio: Tema e Problemas, que a DEPE deste CRR vai promover no curso deste ano. Trata-se de um seminário que está sendo programado com todo cuidado e antecedência, de venha alcançar um nível realmente sério, conforme pode-se ver pelo programa, que envio em anexo, e pelos participantes que estão sendo selecionados.

O nosso CRR não dispõe senão de minguadas verbas e é por isso que não pode oferecer ao Sr. Geraldo Bastos Silva senão uma pequena retribuição por suas exposições de temas. Daí porque estou a solicitar-lhe o custeio da viagem e estada. Igual procedimento estamos, aliás, adotando em relação a um "expert" enviado da CADES e em relação ao Sr. Lauro de Oliveira Lima, da Inspeção Seccional em Fortaleza, dois órgãos com os quais não temos um relacionamento estrutural, como o temos com o C.B.P.E.

O próprio expositor convidado poderá lhe fornecer outros esclarecimentos que se tornarem necessários sobre o assunto, de vez que acha-se em correspondência com o Sr. Carlos Frederico Maciel, coordenador do seminário.

Aguardando sua resposta favorável a esse intercâmbio e colaboração entre as duas DNE dos nossos dois Centros, mando-lhe o meu,

Cordial abraço

Gilberto Freyre  
(Diretor)

Ilmo. Sr.  
Dr. Anísio Teixeira  
Palácio da Educação, 10º andar  
Rio de Janeiro - RJ

*De acordo. Provisório. de pp  
ca 7.3.62*

INEP — CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RECIFE  
RUA DOIS IRMÃOS, Nº 92 — APIPUCOS  
RECIFE — PERNAMBUCO

Of. CRR nº 346/62

C. B. P. E. CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS
RECIFE - PERNAMBUCO
Nº 454/62

Recife, 23 de fevereiro de 1962

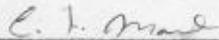
Prezado Dr. Moreira de Sousa:

Com o presente comunico, ao mesmo tempo que peço sua colaboração para o bom êxito do meu propósito, que estou fazendo um convite ao Dr. Geraldo Bastos Silva, dessa C.B.P.E., para vir participar da fase final (em novembro) de um seminário sobre O Ensino Médio: Tema e Problemas que esta Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CRR vai promover, do qual mando-lhe cópia do projeto.

Ao mesmo tempo aviso que este CRR - por não dispor de verbas suficientes - vai solicitar do INEP o financiamento da viagem e estada do referido pesquisador, enquanto nós retribuimos as exposições. Também solicitamos seu oportuno empenho e apoio para este nosso pedido.

O Dr. Geraldo Bastos Silva poderá fornecer outros esclarecimentos sobre o assunto, pois já estamos em correspondência.

Renovo meus protestos de estima e apreço,



Carlos Frederico Maciel

Ilmo. Sr.  
Dr. Moreira de Sousa  
Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais  
Rua Voluntários da Pátria, 107 - Botafogo  
Rio de Janeiro - GR

CFE/cl

## SEMINÁRIO SOBRE "O ENSINO MÉDIO - TEMA E PROBLEMAS"

### S U M Á R I O

Introdução  
Finalidades  
Forma, processo e método  
Temário  
Programa  
Regimento  
Disposições Gerais  
Anexos: Orçamento  
Bibliografia

### I N T R O D U Ç Ã O

Há um consenso geral sobre ser o problema do ensino médio e secundário o problema chave, da educação no nosso século. Lembrar isso é tornar dispensável qualquer justificativa para o seminário aqui programado tanto mais oportuno quanto a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases vem trazer o problema à tona, tornando-o a preocupação imediata e decisiva dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação.

O assunto consta entre as principais e constantes atenções da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais deste CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RECIFE e sua programação, na verdade, não é súbita mas já de algum tempo aguardava sua vez. Dentro das graves limitações de tempo, pessoal e recursos financeiros, tanto deste CRA como da própria circunstância e ambiente do Recife, procuraremos realizar algo meticulosamente programado e fielmente executado, por isso mesmo merecedor de ser compendiado em um volume que desde já fica anotado para o programa de publicações desta Divisão e deste Centro em 1963.

Procurar-se-á trazer ao Seminário a colaboração de nomes de mais alto nível do Recife e, se possível, de fora do Recife, apesar de empres

tar às sessões o tom e o cunho das exposições não improvisadas e das informações competentes, da participação regular, metódica, interessada e séria.

O Diretor da DEPE será o coordenador geral do seminário, decidindo dos casos omissos e do andamento em geral dos trabalhos.

#### F I N A L I D A D E S

Os objetivos do seminário estão implícitos na sua denominação: tematizar o ensino médio e secundário, em seus diversos ângulos, circunscrevendo seus problemas e procurando extrair conclusões e encaminhar soluções.

A ênfase será posta no ensino secundário dentre os diversos ramos do ensino médio, e no ciclo colegial (sobretudo séries terminais), dentre seus dois ciclos. Procurar-se-á encarar o tema de um modo integral partindo da base dupla de um ponto de vista "fundamental" teórico e de uma visualização "social" englobante, daí progredindo para aspectos mais internos e concretos.

Não se tem em vista simplesmente agitar mais uma vez os problemas mas sim aprofundá-los procurando explicitar e consolidar uma orientação, daí decorrendo as diretrizes formais e processuais do seminário, adiante expostas.

Procurar-se-á, em face das possibilidades abertas pela Lei de Diretrizes e Bases, extrair um lastreamento para uma política do ensino secundário.

#### F O R M A , P R O C E S S O E M É T O D O

O seminário constará de duas etapas-fases:

Inicialmente de uma série de sessões, em forma de painéis, conforme o temário adiante, justificando-se esta forma por ser o painel um processo de reunião em que se permuta a participação do público, mas somente sobre a base de um aprofundamento prévio dos debates entre os expositores. O método a ser seguido é, não somente o de seguir um certo ordenamento lógico dos temas, mas o de permitir um certo aprofundamento e continuidade de perquirição. Daí porque alguns membros serão repetidas vezes convidados a compôr o painel, enquanto outros terão participação mais efêmera.

Entre esses participantes do seminário - chamando-se de ouvintes ou assistentes todos os que apenas vêm assistir às reuniões - cumpre destacar um grupo, provavelmente de 4 pessoas, um dêlos o Diretor da DEPE, que constituirá o comitê do seminário, cujo modelo remoto são os "committees" de "Educational Police Commission" ou o famoso "committee" de Harvard, que elaborou o "report" sobre General Education in a Free Society. Os membros dêsse comitê pela sua presença em tôdas as sessões e pela participação repetidas vöves como expositores e coordenadores é que constituirão o núcleo unificado e marcante da progressão do seminário.

Além disso - e é isto que constitui a segunda etapa-face do seminário - os membros dêsse comitê indicarão uma bibliografia essencial para os ouvintes, redigirão um curto Documento de Conclusões e Recomendações, orientarão uma sondagem de opinião a ser, possivelmente, realizada entre entendidos em ensino secundário, bem como a forma final do volume que enfeixará tudo o que fôr relativo ao seminário.

#### TE M Á R I O

O temário será desenvolvido nas 4 partes e 10 sessões seguintes:

##### I PARTE - Teoria do Ensino Médio

- 1 - Fundamentos: Cultura Geral, Madureza, Humanidades, Educação Liberal. Exame dêsses conceitos.
- 2 - A natureza e conceituação do ensino médio e a nova conjuntura do "ensino médio para todos". O aspecto econômico-social e político. A seletividade e a igualdade de oportunidades.

##### II PARTE - Organização e Estrutura

- 3 - Diferenciação: A questão do ensino técnico versus ensino secundário. O "propedêutico", o profissional, a "educação terminal". As massas e os bem dotados.
- 4 - Aspectos didáticos e pedagógicos I: Articulação (Admissão e Vestibular). Integração. Diversificação. Ciclos. Equivalência.
- 5 - Aspectos didáticos e pedagógicos II: O sistema de funcionamento. O currículo. Os métodos. Os exames.

### III PARTE - Problemas Especiais

- 6 - Orientação educacional
- 7 - Orientação profissional

### IV PARTE - Ensino Comparado: experiências e sugestões

- 8 - A experiência europeia. A experiência francesa: "Les Classes Terminales". O "Bachot".
- 9 - A experiência americana. A "comprehensive high-school" e a "General education". A acreditação.
- 10 - A experiência brasileira. O curso pré e o curso colegial. Sugestões e Propostas.

Obs: - Este tomário será depois desenvolvido em roteiros que distribuirão entre os expositores, os tópicos dos assuntos a serem focalizados em cada sessão.

### PROGRAMA

#### 1ª ETAPA

	Período	Mês
I Parte - Sessões 1 e 2	1ª quinzena	junho
II " - Sessões 3, 4 e 5	2ª quinzena	julho
III " - Sessões 6 e 7	2ª quinzena	setembro
IV " - Sessões 8, 9 e 10	1ª quinzena	novembro

Os dias e horas serão marcados, oportuna e gradativamente, dependendo dos entendimentos com os participantes.

#### 2ª ETAPA

Realização de uma sondagem de opiniões, ocasião oportuna, com relatório e apuração prolongando-se até fevereiro de 1963.

Redação pelo comitê do Documento de Conclusões e Recomendações: - até janeiro-fevereiro de 1963.

Preparo e revisão final do texto do volume a ser editado, inclusive prefácio, etc: - Até maio de 1963.

Edição do volume: até dezembro de 1963.

REGIMENTO DAS SESSÕES

- 1 - As sessões do seminário terão a duração de 2 1/2 horas e serão divididas em três partes:
  - a - na primeira parte que durará 60 (ou 70) minutos, três expositores apresentarão suas comunicações segundo um roteiro escrito, previamente apresentado.
  - b - após um intervalo de 10 minutos terá início a segunda parte, com duração de 40 minutos, reservada à discussão entre os membros do painel (os expositores e o coordenador dos debates) e os membros do comité do seminário. Esta parte será iniciada com os comentários do coordenador, que disporá de 10 minutos. Os outros membros do painel terão direito a intervenções de 5 minutos no máximo.
  - c - seguir-se-á imediatamente a terceira parte destinada aos comentários e perguntas do público, durante 40 (ou 30) minutos, não devendo cada intervenção ultrapassar de 3 minutos.
- 2 - Na mesa terão assento apenas os componentes do painel, reservando-se lugares especiais para os membros do comité e eventualmente outras pessoas graduadas.
- 3 - As exposições serão de 20 minutos cada uma, ou, em certos casos, de 30 minutos a exposição principal.
- 4 - O coordenador além do comentário com que abrirá os debates, dirigindo-se aos expositores e editando suas contribuições e subsídios, tem a seu cargo conduzir os debates de modo a entrecruzar e ordenar as intervenções, evitando as digressões, os monopólios de palavra e os comentários ociosos. Na terceira parte procurará evitar que mais de um membro da mesa e comité use da palavra entre dois assistentes.
- 5 - A Secretária do seminário controlará rigorosamente o tempo das intervenções e cuidará da gravação dos debates e exposições e do mais que fôr necessário.

DISPOSIÇÕES GERAIS

- 1 - Todas as sessões (exposições e debates) do seminário serão gravadas e posteriormente apanhadas e resumidas para serem enfileiradas em um volume especial do programa de publicações do CRR, na série cursos e conferências, em 1963.
- 2 - Também farão parte do volume o documento de sugestões e recomendações e ainda notas, referências, comentários e anexos, inclusive possíveis "comunicações" encomendadas a critério do editor, que será o Diretor da DEPE.
- 3 - Oportunamente será feita uma "enquete" ou sondagem de opiniões sobre pontos a serem escolhidos, entre pessoas entendidas e engajadas no ensino secundário. Os resultados desta "enquete" também serão inseridos nesse volume.
- 4 - A DEPE entrará em entendimentos com outras instituições educacionais visando obter a participação, em seu seminário, de nomes de projeção em assunto de ensino secundário, residentes fora do Recife.
- 5 - O seminário disporá, fazendo uso de seu orçamento específico, de auxiliar (os) para serviços datilográficos e de secretariado e relações públicas, bem como utilizará as instalações e os serviços do pessoal do CRR, conforme cabível e necessário.
- 6 - A DEPE solicitará, no orçamento de 1963, a importância necessária à edição do volume referido.

NÚMERO DE EXPEDIÇÃO

Recebido  
De 195534  
às \_\_\_\_\_ horas  
por \_\_\_\_\_

CARIMBO DA ESTAÇÃO



INDICAÇÕES DE SERVIÇO  
TAXADIA

OF MOREIRA SOUZA CENTRO

BRASILEIRO PESQUISAS EDUCACIONAIS

RUA VOLUNTARIOS DA PATRIA

107 RIO JB

PRE 360 DE RECIFE PE 2352 44 24 1400

O preâmbulo contém as seguintes indicações de serviço: espécie de telegrama, estação de origem, número do telegrama, número de palavras, data e hora de apresentação.

HABITUE-SE A INDICAR NO RECIBO DO SEU TELEGRAMA A HORA EM QUE O RECEBER. COM ESSA PROVIDÊNCIA, AUXILIARÁ O DEPARTAMENTO NA FISCALIZAÇÃO DA ENTREGA DOS TELEGRAMAS.

TEXTO E ASSINATURA

NR 39 62 DE 23 2 1962 PECO SUA ATENCAO ET JAIME  
 ABREU CONVITE FORMULADO DEPE ESTE CRR PESQUISADOR  
 GERALDO BASTOS SENTIDO EFETIVAR COLABORACAO NOSSO\$  
 CENTRO\$ PT SAUDACOES GILBERTO FREYRE DIRETOR CRR

*Moreira: Já conversando com o Geraldo. Quer que deixe  
 recado para ele vir aqui? Depois  
 de conversar com ele, voce está em  
 condições de responder ao Gilberto.*

CAIXA DE ENTRADA  
 TELEGRAMAS  
 Nº 409/62

**Anexo III – Obrigatoriedade e continuidade do Ensino dos 7 aos 14 anos, III Conferência Nacional de Educação, realizada em Salvador, Bahia (1967). Autoria de Geraldo Bastos Silva, Pery Porto, Theodolino Augusto Cerdeira e Vicente de Paulo Umbelino de Souza**

*Apresentado na III Conf.  
Nacional de Educação  
Salvador, BA - 1967*

OBRIGATORIEDADE E CONTINUIDADE DO ENSINO DOS 7 AOS 14 ANOS

Trabalho da Diretoria do Ensino Secundário - Colaboração de :

- Geraldo Bastos Silva
- Pery Porto
- Theodolindo Augusto Cerdeira
- Vicente de Paulo Umbelino de Souza

Privilégio de uma minoria ao início da evolução histórica de cada povo, a educação tende a expandir-se sob a dupla ação das transformações culturais e ideológicas e das mudanças de ordem econômica. O incremento do comércio, numa primeira etapa, a industrialização a seguir, possibilitam que, pelo desenvolvimento econômico, setores cada vez mais amplos da população jovem sejam escolarizados, ao mesmo passo em que a economia requer contingentes sempre maiores com a qualificação necessária para o exercício de ocupações mais diversificadas e complexas.

Essa tendência geral, manifestada de diferentes maneiras em consonância com as tradições e características específicas de cada sociedade e, ainda, de acordo com a sua fase de desenvolvimento, alcança sua expressão mais perfeita na concepção de que todo indivíduo tem direito à educação no período em que se forma sua personalidade, ou seja, da infância à adolescência. Esta concepção envolve uma série de princípios subsidiários dentre os quais é mister ressaltar : nenhuma barreira deve obstar o complementamento do ciclo de educação básica a que todo indivíduo tem direito; a todo jovem, atingido o mínimo de maturidade e de formação geral, deve ser assegurado o destino profissional compatível com as suas próprias aptidões; a educação fundamental não envolve especialização precoce mas, incluindo a iniciação técnica, é a própria base da opção consciente e do exercício mais produtivo da futura ocupação profissional.

A escola que melhor atenderia a essa concepção seria a que, admitindo o educando aos 6-7 anos de idade, o assistisse, sem solução de continuidade, até 14-15 dando-lhes um preparo geral para a vida, que abrangesse a integração de ideais, valores, atitudes, hábitos, conhecimentos, bem como habilidades e técnicas operacionais de trabalho que, sem a preocupação de especializar, fossem suficientemente diversificadas para o habilitar a uma melhor escolha profissional futura.

Encarado dêsse modo, o processo educativo nesse período de formação básica, acompanhando o desenvolvimento bio-psicológico do educando, tem os seguintes objetivos: a formação da criança e do adolescente, individual e socialmente, dotando a criança do instrumental básico de comunicação e de compreensão do mundo que a cerca e proporcionando ao adolescente ampliação da cultura, mais completa preparação para a vida, nesta incluída a base para o futuro trabalho profissional.

Dentro do princípio democrático de que a finalidade da educação é assegurar a todos, indistintamente, o domínio de instrumentos e a assimilação de valores, o processo educativo deve transcorrer sem transições bruscas, sem barreiras formais estranhas ao próprio desenvolvimento do educando. Assim, a educação do adolescente deverá suceder à da criança, gradualmente, sem dependência da caracterização artificial de graus de ensino.

Nessa ordem de pensamento, é pertinente a consideração do termo articulação, usado no próprio teor da Conferência, em relação aos ensinos primário e médio. O termo envolve, em nosso parecer, mais a idéia de descontinuidade que a de continuidade. Num sistema de oito anos de estudos obrigatórios, perde o termo, de todo qualquer sentido, pois, nesse sistema, o que o caracteriza essencialmente é a integração, é a sucessão contínua. Em verdade o que tem havido é desarticulação.

Contribuíram para essa desarticulação o crescimento rápido e desordenado dos ensinos primário e secundário e a consequente quebra dos padrões de um e outro, forçando o primeiro a restringir o tempo de permanência na escola, e o segundo a suprir-lhe as deficiências com sacrifício dos seus próprios objetivos.

O projeto da Lei de Diretrizes e Bases de 1948 aventou primeiro a exigência de conclusão do curso primário para fins de ingresso no ensino médio, fixando em cinco anos a duração do ensino primário, obrigatório nos termos da Constituição de 1946. Posteriormente, surgiu a idéia de criação de duas séries primárias complementares, por meio das quais se lograsse maior permanência dos alunos nas escolas primárias e se lhes ministrasse ensino de caráter mais prático que o do ginásio. Entretanto, foi considerado indispensável ao êxito do curso primário complementar que suas duas séries fôsse equivalentes às duas séries iniciais do primeiro ciclo de grau médio.

A vigente Lei de Diretrizes, todavia, rejeitou a exi-

gência da conclusão obrigatória do curso primário, fazendo depender o ingresso na série inicial do ginásio da condição de idade e da prestação de um exame destinado a verificar se o candidato possui "satisfatória educação primária". Por outro lado, embora admitidos as séries primárias complementares, não foi aceita sua completa equivalência às duas séries iniciais do ginásio.

Cabe aqui comentário mais demorado sobre a quinta e sexta séries primárias, em relação às quais se divide a opinião dos educadores. Em recente publicação, o professor Erasmo Pilotto situa o problema, manifestando dúvidas sobre a validade da solução e afirmando :

"Ora, ninguém pode ter dúvida de que, na realidade da nossa estrutura social atual, os dois anos finais daquela escola primária de seis anos, se lograssem implantar-se generalizadamente, seriam para o proletariado e para as classes médias inferiores. Uma escola primária de seis anos, que, na nossa sociedade, coexistisse ao lado de uma escola de grau médio na qual o ingresso se faz aos 11 anos de idade, seria uma escola de classe. Da classe proletária e da classe média inferior. A escola para o "povo". Para os que não vão gozar, não podem pretender gozar do direito à educação até a idade em que vão gozar desse direito aqueles outros que ingressem nas escolas de grau médio. Significaria que o direito à educação tem níveis diferentes para indivíduos que só diferem pelo nível social de seu nascimento; significaria que o nosso sistema escolar reconhece esse fato, aceita-o e se estrutura em função dele. Nem a comunicação entre as classes superiores dessa escola primária e as classes das escolas de grau médio tira àquela escola o seu caráter de escola "popular", tanto mais que, no caso brasileiro, essa comunicação fica condicionada a ponderáveis restrições."

Preferível seria ao regime de 5a. e 6a. séries primárias, a existência de cursos ginásiais que se reduzissem, ainda que temporariamente, às duas primeiras séries, o que teria a vantagem de conduzir à 3a. série o concluinte. Todavia, no sistema de ensino contínuo de oito anos, uma e outra solução deixam de ter maior significado. Nesse sistema, a 5a. e 6a. séries são etapas de um processo natural sem sua identificação num ou noutro grau de ensino.

Essas considerações adquirem significado em vista do dispositivo da nova constituição que prescreve a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos.

Nesse regime de 8 anos contínuos de estudos, os sis-

temas de ensino definir-se-iam entre a escolha de uma escola básica daquela duração, sem diferenciação vertical, ou, transigindo com a organização até agora adotada, dividiriam o período em etapas sucessivas de 4 e 4 ou 5 e 3 anos, etc., mantido o princípio da promoção independente de exame especial de ingresso.

A diferenciação do ensino ao longo do período de oito anos processar-se-ia progressivamente mudando suas características das do chamado ensino primário para as do atual ginásio, gradualmente, em correspondência com a idade, com as potencialidades e as tendências dos educandos, suprimindo-se assim aquele limite fatal entre as duas etapas da educação.

Nessa concepção de oito anos básicos de estudos, tem colocação natural a flexibilidade, que é uma das características do que atualmente se está denominando ginásio polivalente ou orientado para o trabalho. A partir da idade própria do início do ensino para o adolescente, estabelecer-se-ia a integração horizontal. Assim todo o sistema seria um sistema integrado. Integração vertical, com a fusão dos graus primário e médio, e integração horizontal com a fusão dos chamados ginásios secundário e profissionais.

Essa etapa de ensino polivalente, na idade da primeira adolescência, é uma solução que tem aceitação universal.

Do relatório de Parkyn sobre ensino de segundo grau, publicado sob os auspícios da UNESCO, se transcreve o seguinte trecho, muito significativo em fase do exposto anteriormente :

"A escola secundária polivalente, conquanto instituição relativamente recente, já exerceu grande influência nos meios pedagógicos. De uns 30 ou 40 anos para cá vários países parecem dispostos a resolverem do mesmo modo o problema da generalização do ensino de segundo grau."

Também registre aquela tendência a Revista da União Americana, em seu último número (1966). "A ideia de escola média que reúne na mesma instituição a escola secundária geral, tradicionalmente aristocrática, orientada exclusivamente para a Universidade, e a escola técnica, de origem popular, destinada a preparar o jovem para ingressar de imediato na atividade econômica, está abrindo caminho na América Latina."

No Brasil, além do movimento que se opera sob a líder-

rança do Ministério da Educação, no sentido da difusão de ginásios orientados para o trabalho, deve-se registrar o projeto de ginásios únicos e pluricurriculares do Estado de São Paulo e o parecer do Conselho Estadual de Educação da Guanabara que, opinando ser de todo desejável procurar oferecer-se, quando possível na mesma escola, uma variedade de disciplinas optativas e práticas educativas possibilitando melhor sondagem de aptidões, observa também que nada impediria que na Guanabara, no ciclo ginásial, se dispensem as denominações de escola de comércio, e escola técnica, ginásio industrial, etc.

O Conselho Federal de Educação, em trabalho apresentado ao grupo nacional que elaborou o Plano Decenal do Governo, preconiza o estímulo à expansão do ginásio comum a partir do qual se fará a diversificação do ensino médio.

Em contraposição à rigidez dos currículos tradicionais, o ensino a ser oferecido no nível de educação correspondente à adolescência deve proporcionar opções que caracterizem uma grande flexibilidade que permitirá inclusive ao educando ter a oportunidade de recomeçar ou experimentar novas atividades.

O currículo de formação geral, associado à iniciação técnica, define o chamado ginásio com orientação para o trabalho.

Suas virtualidades e princípios característicos podem ser resumidos assim :

1 - Educação geral associada à iniciação técnica -

É um ensino geral que inclui orientação para o trabalho. Não deixa de ser portanto, ensino geral, mas não um ensino geral isolado e que negue qualquer introdução de orientação para o trabalho, na indústria, agricultura e comércio.

2 - Unificação dos ramos de ensino -

Elimina as diferenças entre os ginásios secundários e os ginásios profissionais, estabelecendo não só a articulação como a fusão dos cursos e contribuindo assim para atenuar os preconceitos que ainda existem contra o ensino técnico.

3 - Ensaja maior cultura geral -

Assegura a todos maior formação geral. O currículo geral é de

6.

9 ou 8 disciplinas, enquanto no ginásio profissional é de 5. Em vez de dar portanto a alguns jovens uma formação geral de 8 ou 9 disciplinas, e a outros apenas de 5, faz-se estender a formação geral a maior número de adolescentes, de modo que o ginásio orientado para o trabalho é um ginásio que, apesar do nome, propugna por uma formação geral mais larga para maior número de jovens, ampliando as possibilidades de cultura geral.

4 - Oferece mais oportunidades de ingresso nas carreiras técnicas -

Contribui não só para uma mais completa formação humana como oferece maior base para o ingresso e a ascensão nas carreiras profissionais, porque o desenvolvimento da técnica, com os progressos da automação, exigem do trabalhador formação geral cada vez maior.

5 - Orienta a escolha da profissão, evitando a opção prematura -

Oferece possibilidades de opção menos prematura que os ginásios secundários e profissionais, facilitando o estudo e a orientação das aptidões individuais. O estudante que hoje ingressa num ginásio profissional está destinado a ter um aprendizado comercial ou industrial ou agrícola. O estudante que vai para um curso secundário está destinado a não ter nenhum aprendizado deste tipo; depois do curso ginásial fica muitas vezes perplexo sem saber o que fazer. Num ginásio polivalente, com um bom serviço de orientação, é possível captar gradualmente as tendências e orientá-las, com benefício para o educando, com benefício para a sociedade, com benefício para o desenvolvimento econômico.

6 - Retarda a especialização profissional -

Retarda, como recomenda a pedagogia e é do interesse do próprio preparo profissional, o momento da especialização. A especialização precoce, além de antipedagógico, não garante a formação de técnicos de boa qualificação.

7 - Permite o aproveitamento máximo das capacidades individuais -

Propicia aos jovens oportunidades de estudos amplos e diversificados, como o requer o desenvolvimento econômico, assegurando o aproveitamento máximo de todas as capacidades. Introduzindo muitos alunos em áreas de iniciação profissional, facilita certamente sua mais adequada distribuição nos cursos secundários e técnicos.

cos de segundo ciclo.

8 - Integração social e econômica -

Integrando a iniciação profissional no ensino geral, incluindo matérias técnicas no currículo do ensino secundário, contribuirá para a mais estreita convivência dos educandos, sem diferenciação social e econômica e, portanto, para a realização de um dos principais objetivos da educação em geral, que é promover a unidade e a solidariedade social.

atual 1967 *peraul*

.....

**Anexo IV – Documentos relativos ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino  
Médio (PREMEM) disponíveis no Arquivo Histórico do INEP**

SÉRIE: PREMEM

DATAS: s/d

PASTA: 1

LOCALIZAÇÃO: Caixa-box 01

MAÇO: 1

MODELOS DE QUESTIONÁRIOS DESTINADOS A COLETA DE DADOS NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DAS ESCOLAS POLIVALENTES DE SALVADOR/BA. MEC/PREMEM/CRH/BA - SEC/UFBA.

LOCAL: SALVADOR/BA IDIOMA: PORTUGUÊS

NÚMERO NEWFILE: 000004864

SÉRIE: PREMEM

DATAS: 1972

PASTA: 1

LOCALIZAÇÃO: Caixa-box 01

MAÇO: 2

TÍTULO: INSTRUÇÕES PARA O LEVANTAMENTO E TABULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DESCRIÇÃO: ORIENTAÇÃO PARA O PREENCHIMENTO DAS FICHAS DE LEVANTAMENTO DESTINADAS AOS ESTADOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA COMO DE EXPANSÃO E MELHORIA DO ENSINO, COMO PARTE INTEGRANTE DOS DOCUMENTOS FINAIS EXIGIDOS NO ENCAMINHAMENTO DA RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS PARA EXAME E APROVAÇÃO DO MEC, COM VISTA À IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS POLIVALENTES E DE ESCOLAS INTEGRADAS, ELABORADO PELA CONSULTORIA DE ARQUITETURA E ENGENHARIA - ESCRITÓRIO TÉCNICO J. C. FIGUEIREDO FERRAZ LTDA E CROSE, AFLALO & GASPERINI/ARQUITETOS LTDA. CAIXA BIBLIOGRÁFICA N° 01. (OBS: OS FORMULÁRIOS: DADOS GERAIS SOBRE O ESTABELECIMENTO, SE ENCONTRAM DENTRO DO MAÇO).

LOCAL: RIO DE JANEIRO/RJ INDEXAÇÃO: ESTATÍSTICA; -EXPANSÃO DO ENSINO. IDIOMA: PORTUGUÊS

NÚMERO NEWFILE: 000004865

SÉRIE: PREMEM

DATAS: 1977

PASTA: 1

LOCALIZAÇÃO: Caixa-box 01

MAÇO: 3

TÍTULO: II PLANO BÁSICO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO-PBDCT. DESCRIÇÃO: INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DO II, PBDCT, VISANDO A COLETA DE DADOS E DE SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DE METODOLOGIA DE ORÇAMENTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, DESTINADO ÀS ENTIDADES FINANCIADORAS OU AGENTES FINANCEIROS. ANEXO, DADOS FORNECIDOS POR MARTHA ALBUQUERQUE, DO INEP. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - SEC. DE PLANEJAMENTO - CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPQ). INDEXAÇÃO: ESTATÍSTICA.

IDIOMA: PORTUGUÊS

NÚMERO NEWFILE: 000004866

SÉRIE: PREMEM

DATAS: s/d

PASTA: 2

LOCALIZAÇÃO: Caixa-box 01

MAÇO: 3

TÍTULO; PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA DO ENSINO MÉDIO- MEC/DEF/PREMEM.  
DESCRIÇÃO: RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO - COMISSÃO ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO,  
INSTRUÍDA E TENDO COMO OBJETIVO A ORGANIZAÇÃO DA BIBLIOTECA DO GINÁSIO POLIVALENTE  
DE VITÓRIA. CONTÉM: COMPOSIÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO E O REGULAMENTO DA  
BIBLIOTECA. CAIXA BIBLIOTECA N° 01.

LOCAL: VITÓRIA/ES INDEXAÇÃO: RELATÓRIO TÉCNICO IDIOMA: PORTUGUÊS

NÚMERO NEWFILE: 000004867

SÉRIE: PREMEM

DATAS: 1956

PASTA: 3

LOCALIZAÇÃO: Caixa-box 01

MAÇO: 3

TÍTULO: CURSO DE INICIAÇÃO AGRÍCOLA DESCRIÇÃO: PROGRAMAS DE CULTURA GERAL DOS  
CURSOS DE INICIAÇÃO AGRÍCOLA, MESTRIA AGRÍCOLA E AGRICOLAS TÉCNICOS. INSTRUÇÕES  
METODOLÓGICAS PARA A EXECUÇÃO DOS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS  
NATURAIS, GEOGRAFIA, HISTÓRIA, INGLÊS, FÍSICA, QUIMICA, 1ª E 2ª SÉRIES.

IDIOMA: PORTUGUÊS

NÚMERO NEWFILE: 000004868

SÉRIE: PREMEM

DATAS: 1976 - 1977

PASTA: 1

LOCALIZAÇÃO: Caixa-box 01

MAÇO: 4

TÍTULO: ACORDO MEC/USAID - PROGRAMA NACIONAL DESCRIÇÃO: CORRESPONDÊNCIA DE PERY  
PORTO, COORDENADOR DO PREMEM: 1) ENCAMINHA INFORMAÇÕES SOBRE A PROGRAMAÇÃO  
ORÇAMENTÁRIA PARA 1977, DESTINADA AO PROJETO: EXPANSÃO E MELHORIA DA REDE DE  
ENSINO DE 1º GRAU. 2) SOLICITA REMESSA MENSAL AO PREMEM, DO QUADRO DEMONSTRATIVO  
ORÇAMENTÁRIO-FINANCEIRO DA EXECUÇÃO DE PROJETOS DO CONVÊNIO INEP/PREMEM.  
FORMULÁRIO ANEXO.

LOCAL: RIO DE JANEIRO IDIOMA: PORTUGUÊS

NÚMERO NEWFILE: 000004869

SÉRIE: PREMEM

DATAS: 1977

PASTA: 2

LOCALIZAÇÃO: Caixa-box 01

MAÇO: 4

TÍTULO: ACORDO MEC/USAID DESCRIÇÃO: CORRESPONDÊNCIA DE PERY PORTO, COORDENADOR  
DO PREMEM, SOLICITANDO O ENVIO DO PAR/77, DE RECURSOS DO PROGRAMA NACIONAL DO  
ACORDO MEC/USAID N° 512-L-081.

LOCAL: RIO DE JANEIRO/GB IDIOMA: PORTUGUÊS  
NÚMERO NEWFILE: 000004870

SÉRIE: PREMEM

DATAS: 1972

PASTA: 1

LOCALIZAÇÃO: Caixa-box 01

MAÇO: 5

TÍTULO: MÓDULOS BÁSICOS DO PREMEM ANÁLISE DO TRABALHO INTITULADO MÓDULOS BÁSICOS, DO PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA DO ENSINO.

COORDENADOR/AUTOR: WALTER AUGUSTO DO NASCIMENTO IDIOMA: PORTUGUÊS

NÚMERO NEWFILE: 000024592

SÉRIE: CODI/UNIPER

DATAS: 1970

PASTA: 1

LOCALIZAÇÃO: Caixa-box 40

MAÇO: 495

TÍTULO: MANUAL DO PREMEM - 1º VOLUME (A) - ADMINISTRAÇÃO PLANOS DE CURSOS PARA O TREINAMENTO DE PROFESSORES EM LICENCIATURA DE CURTA DURAÇÃO: DISCIPLINAS ACADÊMICAS. MEC: CAIXA BIBLIOGRÁFICA Nº 06. LOCAL: RIO DE JANEIRO - GB  
COORDENADOR/AUTOR: JOSÉ ORNELAS DE SOUZA FILHO.

SÉRIE: CODI/UNIPER

DATAS: 1972

PASTA: 1

LOCALIZAÇÃO: Caixa-box 19

MAÇO: 226

TÍTULO: GEO-CIÊNCIAS-CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS PROGRAMA ORGANIZADO PELA EQUIPE DO CENTRO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS-PREMEM (PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA DO ENSINO MÉDIO). LOCAL: RIO DE JANEIRO/GB  
COORDENADOR/AUTOR: DAVID MARCIO S. RODRIGUES.

SÉRIE: PESSOAL

DATAS: 1970

PASTA: 2

LOCALIZAÇÃO: Caixa-box 02

MAÇO: 17

PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA DO ENSINO MÉDIO (PREMEM). INDEXAÇÃO: WALTER DE TOLEDO PIZA.

SÉRIE: CODI/UNIPER

DATAS: 1970

PASTA: 1

LOCALIZAÇÃO: Caixa-box 81

MAÇO: 1069

TÍTULO: "CURRÍCULO DA ESCOLA POLIVALENTE" PROGRAMA CURRICULAR PARA IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA POLIVALENTE NO ESTADO DE MINAS GERAIS - PELO PROGRAMA DE EXPANSÃO - MELHORIA DO ENSINO MÉDIO/MEC - PREMEM. LOCAL: MINAS GERAIS – MG.

SÉRIE: CODI/UNIPER

DATAS: 1976

PASTA: 1

LOCALIZAÇÃO: Caixa-box 20

MAÇO: 237

TÍTULO: PROJETO MEC-PREMEM - CESISP CIÊNCIA INTEGRADA O PROJETO É COMPOSTO DE UM LIVRO PARA O ALUNO, GUIA DO PROFESSOR E MATERIAL DE LABORATÓRIO; DESTINA-SE, PRINCIPALMENTE, A ALUNOS DA 1ª SÉRIE DO 2º GRAU QUE NÃO PRETENDAM EXERCER PROFISSÕES CIENTÍFICAS; O PROJETO FOI FINANCIADO COM RECURSOS DO PROJETO PRIORITÁRIO Nº 34 DO PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO 1974/79: PROJETO MELHORIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS. CAIXA BIBLIOGRÁFICA Nº 02. LOCAL: RIO DE JANEIRO/RJ.

SÉRIE: PESQUISA

DATAS: 1979 - 1980

PASTA: 2

LOCALIZAÇÃO: Caixa-box 146

MAÇO: 1612

TÍTULO: ENSINO PROFISSIONALIZANTE DO 2º GRAU CORRESPONDÊNCIA DA DIRETORIA DO INEP, LETÍCIA FARIA, SOBRE: ENCAMINHAMENTO DA RELAÇÃO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO 2º GRAU QUE MANTÉM CURSO PROFISSIONALIZANTES. DELEGACIA REGIONAL 10 DO MEC EM MATO GROSSO EM ANEXO (1979). ENCAMINHAMENTO DOS PARECERES DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE - ENSINO DO 2º GRAU PROFISSIONALIZANTE, RELATIVOS AO PERÍODO DE 1977 A 1979 PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SEDU, ESTADO DO ESPÍRITO SANTO - 1980 ENCAMINHAMENTO EM ANEXO DOS PARECERES Nº 24/77, 29/77, 34/77 E 14/75, DO ENSINO DO 2º GRAU PROFISSIONALIZANTE EXPEDIDOS PELO CONSELHO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO - CTE, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, TERRITÓRIO DE RORAIMA. ENCAMINHAMENTO EM ANEXO DA RELAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE 2º GRAU CONSTRUÍDOS E INSTALADOS PELO PREMEM - PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA DO ENSINO MÉDIO, COM A INDICAÇÃO DAS HABILIDADES POR ELES PROPORCIONADA. INFORMAÇÕES PARA O PROJETO, SITUAÇÃO ATUAL DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE DE 2º GRAU - 1980 RELATÓRIO DAS ESCOLAS DO UNIVERSO DA PESQUISA DO 2º GRAU SEPARADAS POR ESTADOS. CONTÉM NOME E ENDEREÇOS DAS ESCOLAS. RESOLUÇÃO Nº 3/ 72 - EXPEDIDA PELO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - CEE, SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO, ESTADO DE SANTA CATARINA, EM 24.02.72. ANEXO SUGESTÃO PARA O CURRÍCULO DE 2º GRAU. RESOLUÇÃO Nº 3 EXPEDIDA PELO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO: DISPÕE SOBRE O CURSO DE GRADUAÇÃO DE PROFESSORES DA PARTE DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURRÍCULO DO ENSINO DE 2º GRAU. LEVANTAMENTO DA PROBLEMÁTICA DO 2º GRAU COM VISTA A POSSÍVEIS TOMADAS DE DECISÃO. ESTUDA DA DOCUMENTAÇÃO EM 07.07.80

SÉRIE: PESQUISA

DATAS: 1974 - 1975

PASTA: 1

LOCALIZAÇÃO: Caixa-box 69

MAÇO: 642

TÍTULO: DIAGNÓSTICO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (1º GRAU) TERMO DE CONVÊNIO INEP-PREMEM PARA REALIZAÇÃO DE UM DIAGNÓSTICO DE ALUNOS DAS QUATRO ÚLTIMAS SÉRIES DO 1º GRAU. PROJETO DE PESQUISA E RESPECTIVOS ANEXOS; CORRESPONDÊNCIA DE ENCAMINHAMENTO ANEXA. LOCAL: RIO DE JANEIRO - RJ  
COORDENADOR/AUTOR: MARIA LUÍZA LARQUÊ.

SÉRIE: DIRETORIA

DATAS: 1971

PASTA: 2

LOCALIZAÇÃO: Caixa-box 45

MAÇO: 393

TÍTULO: "III ENCONTRO DE COORDENADORES DO PREMEM" DIRETRIZES PARA O III ENCONTRO DE COORDENADORES, ORIENTANDO OS PARTICIPANTES QUANTO AOS OBJETIVOS, PROGRAMA, DESENVOLVIMENTO E NORMAS ADMINISTRATIVAS. O REFERIDO ENCONTRO FOI ORGANIZADO PELO MEC/PREMEM/INEP, NO PERÍODO DE 26 A 31 DE JULHO DE 1971. LOCAL: BELO HORIZONTE - MG COORDENADOR/AUTOR: PERY PORTO.