

ANDRÉA MÁRCIA SANT`ANA

**EDUCAÇÃO, ESTADO E PODER: O ENSINO MÉDIO EM
DEBATE NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS
PEDAGÓGICOS (1962-1972)**



ANDRÉA MÁRCIA SANT' ANA

EDUCAÇÃO, ESTADO E PODER: O ENSINO MÉDIO EM DEBATE NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (1962-1972)

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil

Orientadora: Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba

MARÍLIA – SP
2016

Sant' Ana, Andréa Márcia.
S231e Educação, Estado e Poder: o Ensino Médio em Debate
na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1962-1972)
/ Andréa Márcia Sant' Ana. – Marília, 2016.
186 f. ; 30 cm.

Orientador: Rosa Fátima de Souza Chaloba.
Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.
Bibliografia: f. 146-167

1. Ensino Médio. 2. Educação e Estado. 3. Educação -
Periódicos. I. Título.

CDD 373.19

EDUCAÇÃO, ESTADO E PODER: O ENSINO MÉDIO EM DEBATE NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (1962-1972)

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Data da defesa: 29/02/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba
UNESP/FFC-Mar.

Membro Titular: Prof. Dr. Marcioniro Celeste Filho - UNESP/FFC-Mar.

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Angela Borges Salvadori – USP/FE-SP

Membro Titular: Profa. Dra. Katya Mitsuko Zuquim Braghini – PUC -SP

Membro Titular: Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin – UNESP/RC

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
UNESP – Campus de Marília

*Dedico esta Tese as cinco Marias da minha vida:
Maria José, Maria Amélia, Maria Terezinha,
Maria Tomázia e Maria Edite;
minhas amadas tia Zezé, tia Nita,
tia Santa, tia Bília e tia Edi.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar sempre iluminando meu caminho, mostrando sempre o real sentido da vida.

À orientadora Professora Doutora Rosa Fátima de Souza por acreditar em mim e conseguir ver potencialidades que não sabia ter ou pudesse vir a desenvolver. Obrigada por suavizar minha caminhada com conselhos e orientação. Ao seu exemplo de humildade e tranquilidade, que ao final desta jornada, me trouxeram maior segurança e maturidade.

Aos membros de minha banca de qualificação: Profa. Dra. Maria Angela Borges Salvadori e Prof. Dr. Marcioniro Celeste Filho, pela valiosa análise do trabalho, seus acertados comentários e sugestões.

A meu pai pela companhia amorosa, que sempre me socorreu com uma xícara de café, nos momentos de cansaço. A meu irmão Norton, que sempre me apoiou, me incentivou e acreditou no meu sucesso; meus sobrinhos Rafael e Lara, amores da minha vida, pela compreensão da minha ausência; querida tia Bília, por sua paciência, carinho, conselhos, orientações e revisão tão criteriosa da tese.

À E.E. Dr. Edgardo Cajado, especialmente as minhas companheiras de trabalho: Rita, Célia e Ezilda pela colaboração, a palavra amiga sempre na hora certa; aos colegas de trabalho da Univesp pelo apoio e companheirismo Márcia (pela preciosa leitura e sugestões) e José.

Ao pessoal da Escola Bauhaus, um porto seguro nos momentos de aflição.

À Flávia, por seu carinho, disponibilidade e contribuição na digitação e formatação desta tese; aos queridos Linda e Bruno pela amizade e preciosa ajuda na digitação deste trabalho; Rose, Márcia e Andréa, amigas-irmãs de todas as horas, que sempre me colocaram para cima e não me deixaram desistir.

Um especial agradecimento a Denise (sem a sua ajuda e seu apoio eu não chegaria até aqui).

Finalmente, agradeço a todos meus familiares e amigos, por fazerem parte de minha vida, e por me tornarem uma pessoa melhor.

“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.”

Anísio Teixeira

RESUMO

O objetivo desta tese é reconstituir o debate sobre Ensino Médio veiculado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), no período de 1962 a 1972, identificando as finalidades atribuídas a esse nível de ensino e o lugar assumido por ele nas políticas públicas. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) se mostrou fonte riquíssima por apresentar, em suas publicações, debates sobre as políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio, questões relativas ao funcionamento das escolas e sua administração, formação de professores, currículo, metodologia, articulação do Ensino Médio com o Ensino Primário e Ensino Superior. Também estavam presentes: debates em torno das relações entre educação e planejamento, educação e trabalho, educação e desenvolvimento econômico, educação e mobilidade social. Após treze anos de debates, no Congresso Nacional, o Brasil promulga sua primeira Lei de Diretrizes e Bases para a educação, sob um regime democrático (a lei entra em vigor em 1962). Para o Ensino Médio, a nova lei propunha maior flexibilidade dos currículos e articulação dos diversos graus e ramos de ensino, além de maior autonomia para os estados organizarem os seus sistemas de ensino. Os intelectuais que escreveram na RBEP, sobretudo aqueles ligados ao INEP, mostraram uma preocupação em organizar e planejar um sistema de ensino que tinha como objetivo maior permitir que todos tivessem acesso à educação. Ao problematizarem a educação foram de certa forma interpretes da massa. Com relação ao Ensino Médio ao mesmo tempo que defenderam o fim do modelo dualista, debateram sobre como conciliar as três principais finalidades do grau médio: formativa, profissionalizante e preparatória. Com o golpe militar em 1964 e a instauração da ditadura, as políticas educacionais para o ensino básico sofrem modificações que se consolidam com a promulgação da Constituição de 1967 e da Lei Federal 5.692/71; que implantou o ensino de 1º e 2º graus. Essa reestruturação trouxe modificações no funcionamento das escolas e na organização didática pedagógica do Ensino Básico brasileiro. Ao sabor da descontinuidade e arbitrariedade das políticas públicas, o ensino de grau médio não conseguiu eficazmente cumprir suas finalidades essenciais de: formar, profissionalizar e preparar para o nível superior.

Palavras – chave: Ensino Médio, Ensino de 1º e 2º Graus, LDB/ Lei 4.024/61, Política Educacional, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

ABSTRACT

This thesis aims at reconstituting the debate about Ensino Médio (High School level education) that took place between 1962 and 1972 and which was published in the Brazilian Magazine of Pedagogical Studies (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP). It did so by identifying both the goals assigned to that level of education and the place it was given in public policies. The Brazilian Journal of Pedagogical Studies (RBEP) showed to be a prolific source because its issues present debates about the educational policies regarding Ensino Médio, questions about the functioning and administration of schools, teacher training, curricula, methodology, and the coordination between Ensino Médio (High school), Ensino Primário (Elementary and Middle school) and Higher Education. The journal also featured: debates around the relationships between education and planning, education and work, education and economic development, education and social mobility. After 13 years of debates, Brazil passes its first Lei de Diretrizes e Bases (Guidelines and Foundations Act) for education under a democratic regime (the act came into effect in 1962). For Ensino Médio, the new law proposed more flexibility of curricula and coordination between the many levels and branches of education, as well as more autonomy for the states to organize their educational systems. The intellectuals who wrote in RBEP, especially those related to INEP showed a concern to organize and plan an education system that had the most objective to allow everyone to have access to education. To problematize education were somewhat interpreters mass. Regarding the high school at the same time defended the end of the two-tier model, debated how to reconcile the three main medium degree purposes: training, vocational and preparatory. With the military coup in 1964 and the implementation of the dictatorial regime, the educational policies for basic education underwent changes due to the enactment of the 1967 Constitution and of Federal Law 5.692/71, which implemented “1º e 2º graus” (Elementary, Middle and High School). This restructuring brought about changes in the functioning of schools and in the didactic and pedagogical organization of Brazil’s Basic Education. Dictated by the arbitrariness and the lack of continuity of public policies, High School level education did not succeed at attaining its essential goals of educating, professionalizing and preparing individuals for higher education.

Keywords: High School, Elementary School, Middle School, Teaching 1st and 2nd Degree, LDB/ Law 4.024/61, Educational Politics, Brazilian Magazine of Pedagogical Studies.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Vinculação das instituições nas publicações da RBEP.....	55
GRÁFICO 2 – Divisão das Fontes de acordo com as Temáticas.....	57

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Diretores do INEP (1962-1972).....	46
QUADRO 2 – Autores, cargos e artigos publicados na RBEP (1962-1972).....	52
QUADRO 3 – Temáticas abordadas nos artigos, leis e pareceres.....	56
QUADRO 4 – Matrículas no Ensino Médio pelos ramos de Ensino (1964).....	113
QUADRO 5 – Resumo esquemático das competências fixadas no currículo (2º grau) atuação das instituições de educação.....	132

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Matrículas no Ensino Médio referente ao ano de 1965.....86

TABELA 02 – Nível de Instrução e tempo de Magistério Secundário.....125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEOSE	Colóquios Estaduais sobre Organização dos Sistemas de Educação
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CNEG	Campanha Nacional de Educandários Gratuitos
CRPEs	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PDC	Partido Democrata Cristão
PNE	Plano Nacional de Educação
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
UDN	União Democrática Nacional
UNESCO	Organização educacional, científica e cultural das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1. A ATUAÇÃO DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (INEP) EM PROL DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	29
1.1. Os primeiros anos da gestão de Anísio Teixeira e a criação dos Centros de Pesquisa Educacionais (década de 1950)	31
1.2. A Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação	35
1.3. O INEP pós Anísio Teixeira sob a administração dos governos militares	39
1.4. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) a porta-voz oficial do INEP	42
1.5. O percurso teórico metodológico na análise da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)	46
2. OS FUNDAMENTOS IDEOLÓGICOS PRESENTES NOS DEBATES EDUCACIONAIS NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS.....	59
2.1. Modernidade e desenvolvimento: os desafios educacionais.....	63
2.2. Planejamento como estratégia para se atingir a eficiência, a racionalidade e a cientificidade na educação	68
2.3. Economia e educação: um debate que incorpora a Teoria do Capital Humano.	74
3. PARA UM NOVO MUNDO, UMA NOVA EDUCAÇÃO: NO CENTRO DO DEBATE OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	83
3.1. Em debate as finalidades do Ensino Médio: formação geral, formação técnica, educação para a vida, educação para o trabalho.....	89
3.2. A articulação do Ensino Primário com o Ensino Médio depois da LDB/ Lei 4.024/61	96
3.3. A experiência dos ginásios pluricurriculares: uma solução para o tradicional ginásio secundário de estrutura curricular rígida e uniforme	98
3.4. Os ginásios técnicos e o ideal da formação para o trabalho	104
4. FORMAR, PROFISSIONALIZAR, PREPARAR PARA O ENSINO SUPERIOR: A DIFÍCIL MISSÃO DO SEGUNDO CICLO DO ENSINO MÉDIO (COLEGIAL).....	107
4.1. A polêmica articulação do Ensino Médio com o Ensino Superior.....	108
4.2. O Ensino Técnico diante da falta de técnicos de nível médio	113
4.3. O Ensino Técnico Industrial.....	114
4.4. O Ensino Técnico Comercial	117
4.5. O Ensino Técnico Agrícola	120
4.6. Formação docente e o perfil do professor de Ensino Médio	123
5. O LUGAR DO ENSINO MÉDIO NO “PAÍS QUE VAI PRA FRENTE”	129

5.1. A combinação do binômio continuidade-terminalidade e a pretensão de superar o dilema entre o ensino geral, de caráter propedêutico, organizado em função do ensino superior, e o ensino profissional, de caráter terminal.....	130
5.2. Os desafios, dificuldades e distorções na implantação da Lei 5.692/71	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
FONTES CONSULTADAS NA RBEP ENTRE 1962-1972.....	155
APÊNDICE.....	168

INTRODUÇÃO

Como historiadora, as temáticas sobre a História da Educação sempre me foram inquietantes e desafiadoras, pois há muitas lacunas a serem preenchidas, muitas perguntas a serem respondidas. Como professora do Ensino Fundamental e Médio, na escola pública, me deparo cotidianamente também com vários questionamentos, muitos deles novamente sem respostas. Neste “limbo”, entre passado e presente, venho me forjando como pesquisadora, na busca de explicações, esclarecimentos e melhor compreensão da realidade educacional brasileira.

No Mestrado (Sant’ Ana, 2010), pesquisei como os jornais retrataram a educação, na década de 1950. Ao estudar três jornais, que circulavam na cidade de Ribeirão Preto: *A Cidade*, *Diário da Manhã* e *Diário de Notícias*, foi possível analisar o crescimento da cidade, os problemas decorrentes do aumento populacional e como as várias camadas sociais se apropriaram do espaço urbano. O estudo também incidiu sobre o Ensino Primário e a Campanha de Alfabetização de Adultos - as políticas públicas, que buscaram atender as reivindicações das camadas populares e os problemas decorrentes da democratização do Ensino Básico.

Com relação ao Ensino Secundário, os periódicos de Ribeirão Preto (década de 1950) enalteciam os ginásios e colégios, identificados como instituições tradicionais, responsáveis pela formação da elite intelectual ribeirão pretana. Também, denunciavam os problemas, os desafios e o embate entre o ensino público e o ensino privado.

Os três jornais defendiam no Brasil, como afirma Fausto (2004), um padrão dualista na educação, mantendo dois sistemas paralelos de ensino: um para o povo e outro para a elite. O primeiro começava na escola primária e continuava nas poucas escolas profissionalizantes de Ensino Médio. O segundo sistema (também iniciado no primário) continuava na escola secundária, organizada com a intenção de encaminhar as elites para as escolas superiores e para posições mais privilegiadas na sociedade.

A dualidade no grau médio estava explicitada pelas “leis orgânicas do ensino” (conhecidas como “Reforma Capanema”) que foram implantadas, através de uma

série de Decretos-Leis baixados entre 1942 e 1946¹. Nesse período o Ensino Médio era formado pelos cursos secundário, técnico-profissional e normal. O curso secundário era o único que habilitava o aluno para o ingresso em qualquer curso superior. Os cursos técnico-profissionais somente permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente e o curso normal permitia apenas o ingresso nos cursos superiores das Faculdades de Filosofia.

Embora na década de 1950, novas leis² passaram a garantir a equivalência entre os cursos técnico-profissionais e secundário (com certas restrições), somente com a promulgação da LDB/Lei 4.024/61, a equivalência foi estabelecida de fato, sendo possível a mudança de uma modalidade de ensino para outra, com direito de acesso para o Ensino Superior.

A partir do resultado da pesquisa no Mestrado, surgiu a motivação de aprofundar a investigação sobre o Ensino Médio, sobretudo, o período posterior à publicação da LDB, Lei 4.024/61³, que alterou a configuração desse grau de ensino e a posterior reforma, proposta pela Lei 5.692/71⁴, com a criação do 1º e 2º graus.

De acordo com a LDB, Lei 4.024/61 a educação de grau médio, em prosseguimento ao ensino primário, deveria atender aos jovens de 11 aos 18 anos,

¹ Foram promulgadas em 1942 as Leis Orgânicas do Ensino (conhecidas como “Reforma Capanema”). Implantadas, através de uma série de Decretos-Leis baixados entre 1942 e 1946. Por essa via foram promulgadas em 1942 as leis orgânicas do ensino secundário (Decreto-Lei nº 244 de 09.04.42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073 de 31.01.42) sendo criado, nesse mesmo ano, através do Decreto-Lei nº 4.048 de 22.01.42 o SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, colocado sob controle da Confederação Nacional da Indústria (CNI), entidade representativa do empresariado industrial. Em 1943, foi promulgada a lei orgânica do ensino comercial (Decreto-Lei nº 6.141 de 28.12.43). E, finalmente, em 1946 foram decretadas as leis orgânicas do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613 de 20.08.46), do Ensino Primário (Decreto-Lei 8.529 de 02.01.46) e do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530 de 02.01.46). Também foi criado o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Decretos-Leis nº 8.621 e nº 8.622 de 10.01.46) que, a exemplo do SENAI, foi também colocado sob o controle do empresariado correspondente. (SAVIANI, 2000).

²As leis n.º 1.076, de 31 de março de 1950, e Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953, permitiram a equivalência entre o secundário e o técnico, mas com certas restrições.

³Pela Lei nº 4.024, em seu Art. 33 a educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente. Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

⁴A reforma de 1971, Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, alterou a organização do Ensino Médio. Art. 1. 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 consciente da cidadania. §1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau. Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971.

em dois ciclos o ginásial e o colegial (Art. 33 e 34). O Ensino Médio era constituído por três modalidades de cursos. O Ensino Secundário, com uma formação propedêutica era formado pelos quatro anos de ginásio e o colegial de três anos no mínimo (art. 44 § 1º). O Ensino Técnico que oferecia os cursos: industrial, agrícola e comercial em dois ciclos também, o ginásial, com duração de quatro anos e o colegial, com três anos no mínimo de duração (art. 47 e 49). E finalmente, o Ensino Normal, com a finalidade de formar professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário. Também oferecido em dois ciclos, a escola normal de grau ginásial, de no mínimo quatro anos, e a escola normal de grau colegial com no mínimo três anos de duração (art.52 e 53).

Apesar de todas as possibilidades de formação oferecidas pelo Ensino Médio, o Ensino Secundário foi a modalidade que mais se expandiu no país. Embora num primeiro momento o estado não tenha se dedicado ao Ensino Médio, deixando para a iniciativa privada a expansão do mesmo, sobretudo a partir da década de 1950, pressionado pela demanda, o governo foi obrigado a investir no segmento. Em 1960, na população com mais de 15 anos, 39% eram analfabetos (recenseamento escolar). O número de jovens com idade escolar para frequentar o Ensino Médio, entre 11 e 18 anos era de cerca de 12.000.000. Estavam matriculados na escola de grau médio cerca de 1.181.000 alunos, sendo que a grande maioria estudava no Ensino Secundário, em torno de 868.000, ou seja, cerca de 70% dos alunos do Ensino Médio. (BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Censo escolar do Brasil. Brasília: IBGE, 1964).

Segundo Anísio Teixeira (1962a), a grande maioria dos alunos das classes populares, buscava as escolas secundárias. O estado julgava que, não as criando nem mantendo, poderia conter a pressão social para o acesso a elas. Mediante a demanda, e o custo mais baixo em relação as escolas técnicas, as escolas secundárias particulares se proliferaram. “(...) dada a organização das escolas secundárias e, sobretudo, a sua mantida filosofia de escolas apenas para um “suposto treino da mente”, tal escola podia ser barata, enquanto as demais – “para treino de mãos” - digamos, a fim de acentuar o contraste – seriam sempre caras, pois requeriam oficinas, laboratórios e aparelhagem de alto custo” (p.73).

Em 1965, segundo dados do IBGE, o Ensino Médio nos dois ciclos (ginásial e colegial) tinha cerca de 2.154.400 alunos matriculados, distribuídos nos vários ramos de ensino da seguinte forma: Ensino Secundário - 1.553.699 de alunos matriculados,

ou seja, 72,4% do total de alunos do Ensino Médio, Ensino Comercial - 288.361 (13,3%), Ensino Normal -220.242 (10,2%), Ensino Industrial - 79.230 (3,6%) e finalmente o Ensino Agrícola - 12.878 (0,5%). (BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Anuário Estatístico do Brasil: Divisão Regional do IBGE – 1965).

Era incontestável, na década de 1960 proliferaram rapidamente as escolas secundárias e superiores, no entanto a explosão demográfica e o aumento do número de jovens em idade escolar era infinitamente maior que a oferta de vagas. O grande desafio era fazer com que os vários ramos de ensino crescessem para atender as aptidões individuais e as necessidades do país.

Embora tenha conservado os dois ciclos e a organização em vários ramos (art. 34) a tendência era de reduzir as diferenças entre os cursos secundário e técnicos, determinando que o currículo das duas primeiras séries do primeiro ciclo seriam comuns a todos os cursos, no que se refere às disciplinas obrigatórias (art. 44, § 2º). No sentido de “aplainar”, ou seja, nivelar as diferenças de prestígio que se verificava entre os cursos secundário e técnico.

No Brasil industrial, moderno e urbano não era mais possível a defesa de um sistema dualista de ensino. Todo o debate, que se estabeleceu na década de 1960, convergia para soluções de como adequar a educação às necessidades do país. Como afirmava Fernando de Azevedo (1962) “em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educar e distribuir, depois, pelas ocupações e profissões de acordo com a capacidade e aptidão individuais demonstradas e confirmadas” (p.67).

Para muitos educadores, os desafios educacionais consistiam em: acelerar o desenvolvimento, democratizar o ensino, adequar o sistema de educação às necessidades tecnológicas, científicas e profissionais do país, educar para o trabalho, mas também para a cidadania. A solução antevista estava no diagnóstico fundamentado em pesquisas nos campos sociológico, antropológico, econômico e estatístico, que desvendasse a realidade do Brasil, com sua diversidade geográfica, demográfica e econômica.

Encontrava-se em debate nos anos 50 e 60 do século XX, a descentralização e a diversificação tanto administrativa como pedagógica, que, de uma parte, fizeram possíveis novos experimentos, ensaios e tentativas educacionais em conformidade com as peculiaridades locais, e, que, ao mesmo tempo, buscavam resolver os

problemas criados pelas distancias entre o centro de decisões e os pontos de execução, além de atribuir aos poderes locais a faculdade de decidir com base na autonomia.

Com a nova lei havia uma expectativa de que a essência do regime federativo, que era a descentralização, finalmente se efetivasse no campo educacional. Ao princípio constitucional da autonomia dos estados⁵ a LDB/ Lei 4.024/61 editou um conjunto de normas a fim de garantir a emancipação dos sistemas de ensino em relação ao poder político-administrativo.

A Lei de Diretrizes instituiu os Conselhos Estaduais de Educação outorgando-lhes um elenco de atribuições de relevo, ligados à constituição dos currículos, à duração dos cursos, ao funcionamento das escolas, e principalmente à elaboração dos planos de educação. Assim, conforme o art. 93, § 1º: “Os planos de educação procurarão assegurar: o acesso à escola de maior número possível de educadores; a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação; o desenvolvimento do ensino técnico-científico”. (LDB/ Lei 4.024/61).

Nesse contexto, a questão do planejamento passou a ser amplamente debatida, tornando-se critério para o estabelecimento de metas quantitativas e qualitativas. Em decorrência, tornaram-se complexas as pesquisas estatísticas com o objetivo, entre outros, de subsidiar a união, estado e municípios na elaboração de suas políticas públicas tanto com relação aos gastos como aos investimentos necessários para a educação.

A ideia de ação estatal planejada tornou-se pressuposto para as modernas técnicas de governo e passou a se generalizar na administração estatal. O planejamento consistia em última análise, na elaboração de um conjunto de meios para aplicá-los a um conjunto de fins determinados. Porém, o planejamento não era temática nova na educação, sobretudo entre os escolanovistas⁶, que há três

⁵ A Constituição de 1946 consagrava expressamente a autonomia estadual, dispondo que: “Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino. Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional” (art. 171, § 1º).

⁶ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que surgiu na Europa e difundiu-se pela América e Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os seus signatários, destacavam-se: Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971). A Escola Nova tornou-se um movimento complexo com abordagens teóricas em vários campos das Ciências Humanas que não são o escopo

décadas já defendiam “dentre suas aspirações, duas em caráter primordial: a imediata definição das diretrizes nacionais e a planificação, nas diferentes esferas – a federal, a estadual e a municipal – de ação do poder público, sem excluir ou desprezar a contribuição da iniciativa privada” (Aragão, 1965, p 170).

Entre os vários problemas educacionais em debate na sociedade brasileira nos 60, o Ensino Médio tornou-se alvo de muitas críticas, sobretudo o ramo secundário por apresentar conteúdos enciclopédicos e por não atender sua finalidade, ou seja, a formação integral dos jovens, pois se caracterizava como um curso propedêutico para o ensino superior. Novas questões se colocaram em relação aos objetivos da formação de grau médio e de como atingi-los. Qual era o currículo mais adequado? Qual a modalidade de ensino seria mais eficaz? Apenas uma formação geral de cultura comum era suficiente? Formação geral e formação técnica concomitantemente? Formação geral, juntamente com as disciplinas vocacionais para o primeiro ciclo? Formação geral e técnico-científica para o segundo ciclo? Como articular os vários graus de ensino? Qual era o caminho mais eficiente para que a educação para o trabalho se realizasse? Enfim, como tornar possível o cumprimento das três finalidades do Ensino Médio: formativa, profissionalizante e preparatória?

Entender as discussões, problemas, propostas e políticas em torno do Ensino Médio é a proposta desta pesquisa que utiliza como corpus documental para a análise os artigos sobre o tema veiculados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)⁷. Este periódico se mostrou fonte riquíssima de informações por apresentar, em suas edições, um grande número de artigos problematizando as políticas públicas direcionadas ao Ensino Médio, além de questões relativas ao funcionamento das escolas e sua administração, à formação de professores, ao currículo, à metodologia de ensino, à articulação do Ensino Médio com o Ensino Primário e com o Ensino Superior. Também foi possível encontrar na Revista problematizações em torno das relações entre educação e planejamento, educação e trabalho, educação e desenvolvimento econômico, educação e mobilidade social.

desta pesquisa. Todas as referências à Escola Nova presentes nesta Tese tem por base os princípios para a educação presentes no Manifesto dos Pioneiros.

⁷ Para facilitar a leitura e fluidez do texto, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos sempre será citada através da sigla RBEP.

Vários autores já realizaram estudos sobre o INEP e a RBEP, destacando-se: Alvarenga (2000), Brito (1984), Braghini (2005), Braghini;Bontempi Junior (2012), Castro (1984), Corsetti;Kistemacher (2010), Ferreira (2006), Gandini (1995), Rosas (1984), Rothen (2005), Saavedra (1988), Saviani (1984), Squissardi e Silva Jr. (1998). No entanto, em nenhum desses estudos o Ensino Médio foi o objeto principal de investigação.

O INEP⁸ foi criado pelo Decreto – Lei 580, de 30 de julho de 1938. Segundo Ferreira (2006) o Instituto foi idealizado pelo Ministro Capanema sendo Lourenço Filho seu primeiro diretor entre 1938 a 1945. A princípio seria um órgão de documentação e pesquisa educacional, com a finalidade de assessorar o Ministério de Educação e Saúde, porém a gestão de Lourenço enfatizou as pesquisas na área da Psicologia Aplicada à educação, criando inclusive, o Departamento de Psicologia Aplicada e o Serviço de Biometria Médica. Em 1944, já no final de sua gestão, lançou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).

A RBEP⁹, como publicação oficial se tornou a “voz” do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Ao longo de sua trajetória o INEP passou por várias mudanças assumindo papéis diversos no campo educacional. Portanto, o estudo dos artigos publicados na RBEP sobre Ensino Médio possibilita compreender como as políticas educacionais foram gestadas e implementadas em uma década de significativa expansão desse nível de ensino. Nesse sentido, esta pesquisa busca examinar discussões e proposições sobre o Ensino Médio, produzidas pelos intelectuais que escreveram na RBEP. A análise incide, portanto sobre as finalidades propostas para o Ensino Médio neste novo Brasil em desenvolvimento: moderno, industrializado e urbanizado. Assim, ao investigar os desafios e projetos para o Ensino Médio veiculados na Revista, o estudo pretende compreender como o INEP e a RBEP se inseriam dentro da política educacional implementada pelo governo federal.

⁸ Para facilitar a leitura e fluidez do texto, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos sempre será citado através da sigla INEP.

⁹ A revista era distribuída no Brasil e no exterior. Recebiam a Revista: Bibliotecas, Secretarias de Educação, Departamentos de Educação e Diretorias de Ensino, Delegacias Estaduais de Ensino, Reitorias das Universidades, Faculdades de Filosofia Institutos de Educação e Escolas Normais, Escolas Industriais, Centros de Estudos e Pesquisa, Jornais e Revistas, Instituições diversas, além de assinantes individuais.

Murilo Braga de Carvalho, funcionário do INEP desde 1938, assumiu a direção do Instituto (período de 1946 a 1952). Nessa época, o INEP desenvolveu projetos para dar suporte à elaboração da legislação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário e ao Convênio Nacional do Ensino Primário. A divisão do Ensino Primário foi extinta e suas atribuições foram transferidas para o INEP (Decreto-lei nº 9.018 de 25/02/1946). Murilo Braga morreu em 1952, em um acidente aéreo.

Anísio Teixeira assumiu a direção do INEP em 1952. Em 1955, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Articulou também a criação dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) no Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Conforme corrobora Ferreira (2006), a criação do CBPE estava integrada às políticas desenvolvimentistas¹⁰ e contou com a colaboração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O CBPE teve como objetivo inicial financiar pesquisas, que orientassem intervenções na realidade educacional, por meio de elaboração de políticas públicas, programas e campanhas educacionais, publicações, cursos, etc.

Através dos Centros de Pesquisa Educacionais, foram introduzidas pesquisas em Ciências Sociais, além da utilização de índices estatísticos na análise e interpretação das relações entre a educação escolarizada e as mudanças políticas, sociais e econômicas, que estavam se processando em ritmo e forma diferentes, nas diversas regiões do país. A partir da década de 1960, foram incorporados à área da Pedagogia, estudos científicos sobre a economia da educação¹¹. O embasamento científico se deslocou da Psicologia para a Sociologia, fortalecendo a linha de pensamento, que via a educação como investimento.

Após o golpe militar, Anísio Teixeira deixou a direção do INEP, sendo substituído por Carlos Pasquale que manteve praticamente a mesma estrutura organizacional do coração do Inep, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos que permaneceram praticamente com os mesmos funcionários. Em 1966 se afasta do cargo indicando

¹⁰Em 1955 criou-se no MEC, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) que transformou o nacionalismo e o desenvolvimentismo em projeto de país e objetivo a ser alcançado.(HILSDORF, 2014).

¹¹Enquanto área do conhecimento e disciplina, segundo Minto (2010), a “Economia da Educação” surgiu em meados da década de 1950, nos Estados Unidos, quando um grupo de estudiosos do desenvolvimento econômico, inspirados na teoria econômica neoclássica, buscam explicar os ganhos de produtividade gerados pelo fator humano na produção, tema de grande preocupação especialmente no período de expansão do capitalismo após a Segunda Guerra Mundial.

Carlos Mascaro, funcionário de carreira do Inep com ligações com Anísio Teixeira. A gestão de Mascaro é marcada pela desconfiança dos militares em relação às atividades desenvolvidas pelo Inep. Em 11 de abril de 1969, Guido Ivan de Carvalho assume o Inep e mantém-se no cargo até março de 1970, quando o gabinete da direção foi transferido para Brasília. Saavedra (1988) descreve o final da década de 1960 como uma fase em que o Instituto sofreu intervenção e pressão externa. Seu sucessor, Walter de Toledo Piza, dirige o Inep até janeiro de 1972. Em fevereiro de 1972 o Coronel Ayrton de Carvalho Mattos assume a direção do INEP permanecendo no cargo até julho de 1976.

A fase final da gestão de Carlos Mascaro e dos diretores que o seguiram é marcada por reestruturações no Instituto. No ano de 1974, as edições 134 e 136 da RBEP foram censuradas, sendo suas tiragens recolhidas e destruídas. Finalmente, a ditadura mostrava sua face. Entre os anos de 1975 e 1979, o INEP passou por tempos de desmonte, marcados pela transferência para Brasília, a doação de sua biblioteca para a Universidade Federal do Rio de Janeiro, nova mudança no seu regimento, no qual é aprofundada a transformação do INEP em agência financiadora de pesquisa, em vez de realizá-las. Em 1977 é extinto o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (decreto nº 79.809 de 14/06/1977). (ROTHEN, 2005).

Embora continuasse a ser mantida pelo Instituto, a RBEP dele se desvincula e se torna um veículo de disseminação da produção de conhecimentos educacionais, que se desloca do INEP para os programas de pós-graduação em educação. Assim, na década de 1970, a RBEP deixou de ser órgão oficial e portavoz das iniciativas do INEP e das políticas do MEC. (SAAVEDRA,1988).

O recorte temporal delimitado para a pesquisa contempla o período de 1962 a 1972 e justifica-se tomando como base dois marcos legais que alteraram a configuração do Ensino Médio na educação brasileira. tendo por referência a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei nº 4.024/61), que entrou em vigor no ano seguinte, e se estende até 1972, o primeiro ano de implantação da Lei n.º 5.692/71, que criou o 1º e 2º graus e alterou de forma significativa a LDB4.024/61.

Entre 1962 e 1972, no cenário político, muitas mudanças aconteceram. O governo de João Goulart foi assombrado pelo golpe de Estado que se concretizou em março de 1964, com a implantação da ditadura militar. Com a renúncia de Jânio Quadros em agosto de 1961, os dois maiores partidos conservadores UDN e PSD

se apressaram em adotar medidas que permitissem um maior controle do executivo – o sistema parlamentarista. No entanto, o parlamentarismo¹² não resistiu às inúmeras crises políticas que seu funcionamento provocou e não conseguiu resolver.

Em janeiro de 1963, após o referendo, com a revogação da emenda parlamentarista, João Goulart reassumiu a presidência com plenos poderes. Para resolver os problemas da inflação, do déficit da balança de pagamentos e da continuidade do desenvolvimento econômico, o governo lançou o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social¹³ (1963-1965), elaborado pelos ministros, Celso Furtado do Planejamento e Tiago Dantas da Fazenda.

Acompanhando os editoriais da RBEP no período delimitado para a pesquisa é possível apreender aspectos da política educacional vigente. Em 1963, no número 86, o editorial da RBEP reproduziu o discurso de João Goulart (1963), que ao falar sobre o Plano Trienal para a Educação, destacava que, anualmente, 600 mil jovens brasileiros alcançavam analfabetos, os 14 anos, idade legal para trabalhar, e outros 550 mil jovens, alcançavam a cada ano, também analfabetos, os 18 anos; (uns e outros sem condições mínimas para se integrarem plenamente na vida econômica, social e política da Nação). Assim, o combate ao analfabetismo se tornou prioritário em sua gestão, como pressuposto para se alcançar a cidadania. (GOULART, 1963).

Porém, o entusiasmo com relação ao Plano durou pouco. Em um manifesto do Comando Geral aos Trabalhadores (CGT), a política econômica do governo foi fortemente criticada, pois deixava intactos os lucros do capital estrangeiro, dos latifundiários e dos grandes grupos econômicos nacionais e impunha maior sacrifício aos trabalhadores. As críticas aumentaram, quando o governo retirou os subsídios

¹²O regime parlamentarista fracassou, pois se revelou ineficaz administrativamente. O sistema híbrido e dualista do sistema, ou seja, a disputa pelo controle do executivo pelo presidente Goulart e Conselho de Ministros que divergiam quanto ao programa e prioridades do governo, acabaram por travar decisões socioeconômicas que o país precisava que fossem tomadas urgentemente. (TOLEDO, 1986).

¹³Diante da aceleração da inflação que saltou de 37% em 1961 para 51% em 1962 e a desaceleração do crescimento econômico de 7,3% em 1961 para 5,4% em 1962, o Plano trienal tinha como meta combater a inflação através de uma política de crescimento econômico com a consequente elevação do PIB. Estava previsto também uma maior distribuição da renda com a redução das desigualdades regionais. Porém, na prática, o refinanciamento da dívida externa e a entrada de recursos externos para a amortização de empréstimos contraídos anteriormente eram praticamente ineficazes como medida anti-inflacionária. Para a esquerda, o Plano significava se curvar novamente ao latifúndio e ao imperialismo. Não propunha a eliminação dos subsídios ao setor latifundiário-exportador nem se reconhecia que as remessas de juros, lucros e royalties, juntamente com a política de isenções de impostos e favores cambiais às multinacionais impactavam diretamente na alta da inflação. Apesar de teoricamente os salários não serem considerados fatores inflacionários, na prática, o Plano pedia aos trabalhadores paciência e colaboração. (TOLEDO, 1986).

do trigo e do petróleo. O Plano Trienal (antes de completar seis meses) ficou inviável política e economicamente. O fracasso do Plano se revelou completamente, quando saiu o balanço de 1963: nem desaceleração da inflação, nem aceleração do crescimento.

Num gesto derradeiro, em busca do apoio das camadas populares, Goulart (no comício que reuniu cerca de 150 mil trabalhadores na Central do Brasil) anuncia os decretos que determinavam a nacionalização das refinarias particulares de petróleo e a desapropriação das terras com mais de 100 hectares (que ficavam às margens de rodovias e ferrovias), destinadas à reforma agrária.

A direita responde e organiza com o apoio da ala conservadora da igreja Católica e de associações empresariais a “marcha da família com Deus pela liberdade”, contra o “avanço do comunismo no Brasil”. Em 31 de março de 1964, João Goulart é deposto. Em 15 de abril, o general Castelo Branco, identificado com a ala legalista, assume a presidência da república (1964-1967). Moderado, representando o chamado grupo da “Sorbonne”, o presidente planejava a volta das eleições presidenciais. (SKIDMORE, 1976).

O editorial número 102 da RBEP destacou a política educacional do presidente Castelo Branco. Para o presidente a política educacional era a principal causa dos problemas dos países em desenvolvimento, em que prementes exigências do progresso social e econômico conflitavam com a penúria de recursos materiais e humanos. Nesse sentido afirmava: “Desde a educação fundamental do povo, até a preparação de contingentes de pessoal qualificado para o exercício dos vários gêneros de atividades” (p.183). E com otimismo encerra sua fala, afirmando que: “A política educacional do governo revolucionário visa expandir a educação fundamental e aumentar as oportunidades de acesso aos ramos de ensino médio e superior, ajustados à conjuntura do país e ao estilo de vida da sociedade contemporânea” (BRANCO, 1966, p.183-184).

Embora a tônica estivesse no desenvolvimento econômico, o objetivo da expansão da Educação Fundamental corroborava com o ideal da Escola Nova de democratização do ensino, pois a escola era o espaço capaz de promover a formação integral do indivíduo, não só para o mercado de trabalho, mas para a participação autônoma na vida democrática.

Diante das mudanças políticas, foi possível estabelecer permanências, rupturas e transformações no INEP e na própria RBEP. Mesmo após sua destituição

da direção do INEP, Anísio Teixeira se manteve no Conselho Federal de Educação. A atuação de Anísio e sua influência nos debates educacionais continuaram presentes até sua morte, em 1971. O expediente da Revista permaneceu praticamente o mesmo. Num primeiro momento, não houve uma ruptura na linha editorial que refletia as ações desenvolvidas pelo próprio INEP.

Segundo Jader de Medeiros Britto (2012)¹⁴, o golpe militar foi um momento de grande tensão. No INEP começou a circular boatos de que o governo iria extinguir o Instituto e, com ele, a própria Revista, pressionado por setores conservadores civis e militares ligados ao ensino privado. Dois fatores teriam contribuído para a sobrevivência do INEP: a interveniência do advogado do Ministério do Exército, Demóstenes Madureira de Pinho – irmão do diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Péricles Madureira de Pinho, e a atuação mediadora do diretor nomeado, professor Carlos Pasquale, que deu continuidade às atividades programadas, a projetos de pesquisa em curso e a edição da RBEP.

No primeiro trimestre de 1965, o editorial da RBEP versou sobre as funções do INEP – atividades comuns de documentação e, informação e intercâmbio de estudos, inquéritos e pesquisas, de formação e aperfeiçoamento de pessoal (que o INEP desenvolvia através do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros de Treinamento do Magistério). Mas também destacava que as ações seriam revistas, intensificadas e coordenadas, visando a atender, de forma e em medida adequada, às necessidades da conjuntura educacional brasileira, “já que o *Governo da República* está firmemente determinado a cumprir os princípios de descentralização, que inspiram a Lei de Diretrizes e Bases, e a prestar toda a cooperação técnica e pecuniária ao desenvolvimento dos sistemas estaduais de ensino, dentro das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação”. (EDITORIAL, 1965a, p 5).

Os mandatos presidenciais de Artur da Costa e Silva (1967-1969) e Garrastazu Médici (1969-1974) foram, segundo Gaspari (2002), período da “ditadura escancarada”. No auge da guerra fria, o Brasil se aproximou cada vez mais dos EUA. O chamado “milagre econômico”, um ritmo acelerado de crescimento econômico, começou em 1967 e consolidou-se no ano seguinte. Baseava-se numa

¹⁴ Jader Medeiros Britto foi redator-chefe da RBEP em dois períodos: de 1960 a 1976, e num segundo momento, de 1984 a 1986. Vinte anos de trabalho dedicado à Revista e ao Inep. Como editor, acompanhou momentos marcantes da trajetória do Inep e da RBEP, desde o golpe de 1964 até o movimento de redemocratização do País.

política fiscal de incentivo e isenções, que beneficiava especialmente o grande capital nacional e multinacional, sendo que a receita fiscal foi centralizada na União, que repassava aos estados e municípios (o que contrariava os princípios federativos e servia como arma política). Prefeitos e governadores se transformaram em meros “delegados do poder central”. A política cambial favoreceu as exportações, e foi mantida a política de arrocho salarial.

O milagre foi ainda possível pelo aumento extraordinário de poder conferido pelo Ato Institucional n.º 5 (AI-5 de 13/12/1968) ao Executivo, que ficou assim livre das poucas pressões e dos débeis instrumentos de controle da sociedade civil. O resultado foi um crescimento acelerado da indústria, intensamente integrada ao setor bancário, marcado por fusões de empresas e pela formação de conglomerados, acentuando a concentração de capital, e o crescimento localizado em determinadas áreas do país. (PAES, 1995).

Porém, muito aquém do milagre econômico, a educação no Brasil estava distante do patamar dos países desenvolvidos. Numa mensagem lida no Congresso Nacional no dia 31 de março de 1970, e publicada na RBEP o presidente General Emílio Garrastazu Médici (1970), após apresentar um diagnóstico sobre a educação no país, que segundo ele, possuía sérias deficiências de organização e funcionamento, em consequência da desconexão entre os diversos graus de ensino; dos índices elevados de evasão e repetência no Ensino Primário, da falta de planificação da oferta; da seletividade antidemocrática, sobretudo do Ensino Médio; o despreparo de grande parcela do magistério e da baixa remuneração; do elevadíssimo índice de analfabetismo, encerrou afirmando que o governo tinha o compromisso de enfrentar e resolver os problemas da educação. (MÉDICE, 1970).

Assim, as décadas de 60 e 70 do século XX, representaram para a história do Brasil republicano, a modernização, a industrialização e a urbanização, porém de forma desigual e regionalizada. Na educação, o período era de novos desafios. Como preparar a juventude para este mundo moderno, num país em desenvolvimento a exigir uma qualificação profissional diversificada e um período de escolaridade mais longo? As respostas que foram dadas a essa questão e aos demais desafios do Ensino Médio serão analisadas na sequência desta tese que está estruturada em cinco capítulos.

O primeiro busca compreender a origem do INEP, seus objetivos, sua atuação junto ao governo, assim como seu papel nos rumos das políticas

educacionais ao longo das décadas de quarenta, cinquenta, sessenta e setenta do século XX, a implantação da LDB/ Lei 4.024/61 e os planos de educação. O capítulo também reconstitui a história da Revista Brasileira de Estudos Pedagógico, e discorre sobre o percurso teórico metodológico realizado na pesquisa.

O segundo capítulo analisa os pressupostos ideológicos presentes nas publicações da RBEP e as relações entre economia, educação e planejamento, educação e teoria do capital humano.

O terceiro capítulo analisa os diagnósticos publicados na Revista sobre a situação do Ensino Médio na década de 1960, através de dados sobre a população escolarizada, as diferenças regionais, as metas estabelecidas pelas políticas públicas, as taxas de repetência e evasão, também analisa a organização e as finalidades do Ensino Médio debatidos na Revista. Examina ainda as propostas presentes na LDB/Lei 4.024/61 para solucionar o problema da integração do Ensino Primário com o Ensino Secundário e analisa a questão do funcionamento dos ginásios pluricurriculares e técnicos e o debate sobre currículo e metodologia de ensino no primeiro ciclo do Ensino Médio.

O quarto capítulo trata da situação do segundo ciclo do Ensino Médio em relação à polêmica integração da escola de grau médio com o Ensino Superior, o debate na RBEP sobre o ensino técnico: industrial, comercial e agrário, bem como a formação dos docentes e seus desafios. Por último, o quinto capítulo coloca em discussão o modo como a RBEP tratou a Lei n.º 5.692/71 e os desdobramentos da criação do ensino de 1º e 2º graus, as dificuldades e desafios para sua implantação e funcionamento.

1. A ATUAÇÃO DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (INEP) EM PROL DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Este capítulo procura compreender a origem do INEP, seus objetivos, atuação junto à esfera federal, assim como seu papel nos rumos da educação ao longo das décadas de quarenta, cinquenta, sessenta e setenta do século XX. Período em que esse órgão do MEC sofreu transformações, inclusive em seu quadro técnico e estrutura organizacional.

Desde sua criação, o INEP contou com representantes oriundos do movimento da Escola Nova, tendo como expoente maior Anísio Teixeira, o que determinou a defesa de ideias e posicionamentos, que estiveram presentes e marcaram a história do Instituto. Assim, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicação oficial do INEP, também refletiu os impactos e transformações (que ocorreram nas políticas educacionais em meados do século XX) já que dentre seus objetivos estava: “expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional”.

O INEP foi criado pelo Decreto – Lei nº 580, de 30 de julho de 1938, com os seguintes objetivos (art. 2º):

Organizar a documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; manter o intercâmbio em matéria de pedagogia com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes às instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação bem como relativamente aos problemas de orientação e seleção profissional; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções para os problemas pedagógicos; divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas (BRASIL, lei nº 580, artigo 2º).

Segundo Mendonça; Xavier (2008), o INEP apresentava em sua origem um caráter ambíguo, acumulando funções executivas e de pesquisa simultaneamente. Essa ambiguidade marcou sua atuação e foi motivo de muitas disputas pelo protagonismo nas políticas educacionais. Como órgão executivo deveria prestar assistência técnica aos estados, municípios e instituições privadas, além de divulgar os conhecimentos pedagógicos. Como órgão de estudos e pesquisas deveria

subsidiar as decisões do Ministério da Educação e Cultura (MEC), referente à política educacional a ser adotada no país.

Este caráter híbrido já aparece desde o início de suas atividades, embora as funções executivas sejam preponderantes neste momento. Entre 1938 e 1952, período na qual o Instituto foi dirigido por Lourenço Filho (1938-1946) e Murilo Braga de Carvalho (1946-1952), organizou-se quatro grupos de trabalho.

O primeiro vinculado às atividades promovidas pela Comissão Nacional do Ensino Primário. O segundo estava envolvido na elaboração e redação das Leis Orgânicas do Ensino, que entraram em vigor entre 1942 e 1946. O terceiro grupo se concentrou nas atividades de assistência e cooperação técnica aos estados e territórios. Com o objetivo de uniformizar e padronizar os sistemas de ensino, o INEP prestava assistência nas decisões referentes a reformas nas administrações escolares e na inspeção, preparo de provas e projetos de construções escolares. Finalmente, o quarto grupo foi responsável pelo planejamento, organização e aplicação do Fundo Nacional do Ensino Primário e do Convênio Nacional do Ensino Primário. (FERREIRA, 2006).

Na área da pesquisa, segundo Veiga (2007) Lourenço Filho, em sua gestão, buscou dar ênfase às pesquisas psicológicas aplicadas à educação, criando o Departamento de Psicologia Aplicada e o Serviço de Biometria Médica. Na gestão de Murilo Braga a seção de Psicologia aplicada foi substituída pela Organização Escolar e a seção de Orientação e Seleção Profissional passou a chamar-se seção de Orientação Educacional e Profissional (Decreto-lei n.º 8.996 de 18/02/1946).

Em 1946 o INEP assumiu novas atribuições, acumulando as funções da extinta Divisão do Ensino Primário¹⁵ e responsabilizando-se pela implementação administrativa da política educacional de expansão do sistema de Ensino Primário no país. Desenvolveu projetos para dar suporte à elaboração da legislação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário e ao Convênio Nacional do Ensino Primário.

Como visto anteriormente, as gestões de Lourenço Filho e Murilo Braga de Carvalho deram ênfase ao atendimento das demandas, diretamente ligadas à administração central (no sentido de coordenar, planejar e implementar uma política de caráter nacional e centralizador). O INEP, portanto, se afasta dos processos de

¹⁵A divisão do Ensino Primário foi extinta e suas atribuições foram transferidas para o INEP (Decreto-lei nº 9.018 de 25/02/1946). Assim, o INEP passou a ser responsável pelas tarefas relativas à utilização dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário.

tomada de decisões relacionados à definição das políticas educacionais, restringindo suas atividades ao campo administrativo. Na gestão seguinte, ocorre um movimento de retomada, de reaproximação do INEP aos processos de tomada de decisão, quanto à política educacional brasileira.

1.1. Os primeiros anos da gestão de Anísio Teixeira e a criação dos Centros de Pesquisa Educacionais (década de 1950)

Ao assumir a direção do INEP, Anísio Teixeira em seu discurso de posse, defendeu a descentralização administrativa da educação e a produção do conhecimento científico e da experimentação educacional como essenciais para elaboração de políticas públicas. Criticou também a política educacional de expansão do sistema escolar realizada pelo governo federal, considerada por ele rígida e burocratizada e ainda a expansão sem planejamento que não atendia às novas exigências de uma sociedade urbano-industrial.

Para Anísio, a estrutura educacional, ao invés de colaborar para as soluções dos problemas, acabou por agravar os profundos desequilíbrios já existentes entre as várias regiões do país, por isso, considerava fundamental fazer um diagnóstico do sistema educacional, através de pesquisas subsidiadas pelo INEP. (TEIXEIRA, 1952).

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino (TEIXEIRA, 1952, p.76).

A intenção de Anísio Teixeira era tornar o INEP mais dinâmico e adotar estratégias para contornar a falta de pessoal especializado e a inércia da burocracia estatal. A primeira estratégia foi a criação de duas campanhas nacionais: CALDEME e CILEME. (MENDONÇA; XAVIER, 2008).

Em 1952 teve início a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) com o objetivo de prestar assistência técnica aos professores dos Ensino Primário e Médio, através do fornecimento de guias ou manuais escritos especialmente para a sua orientação.. Em 1956 a CALDENE se integrou à Campanha Nacional de Material de Ensino. Foram feitos acordos com vários

especialistas de diversas áreas, que resultaram na publicação pelo INEP, entre 1955 e 1967 de 10 volumes dedicados aos professores do Ensino Primário, nove volumes para o Ensino Secundário, além de três livros-texto. (BITTENCOURT, 1959).

A segunda Campanha, instituída pela portaria nº 160 de 26 de março de 1953, foi a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). O objetivo dessa Campanha, segundo Bittencourt (1959) era medir e avaliar a real situação do Ensino Médio e do ensino elementar em todo o país, com profundidade e generalidade suficiente, ressaltando as modalidades sob as quais se apresentavam, as circunstâncias que lhes deram origem, e o papel que representavam no quadro geral das instituições.

Por fazer parte das chamadas Campanhas Extraordinárias de Educação, a CILEME contou com recursos próprios, que lhe foram consignados pelo MEC com rapidez e independência, sendo necessário apenas apresentar um plano de aplicação dos recursos e posterior prestação de contas. A Campanha contou com especialistas e equipes auxiliares, especialmente contratadas nos estados onde as pesquisas foram realizadas.

Até então, os levantamentos sobre os sistemas de ensino estaduais eram feitos a partir de dados estatísticos, apurados pelo serviço de estatísticas do Ministério da Educação e Cultura e pelos serviços de estatísticas existentes nos estados. Com a CILEME os objetivos foram ampliados, pois, além dos estudos da relação escola e meio social em que funcionava, a Campanha tinha a ambição de apresentar propostas de intervenção.

Com a finalidade específica de realizar investigações científicas na área da educação foram criados os Centros de Pesquisa Educacionais, subordinados ao INEP que passariam a realizar pesquisas em ciências sociais, além de levantamentos estatísticos, pesquisas pedagógicas e psicológicas, análise e interpretação das relações entre educação escolarizada e as mudanças sociais, políticas e econômicas que estavam ocorrendo em diferentes ritmos nas várias regiões do Brasil.

Art. 2º - Os Centros de Pesquisa a que alude o artigo anterior têm os seguintes objetivos: I – Pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país; II – Elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país – em cada região – nos níveis primário, médio e

superior e no setor de educação de adultos; III – Elaboração de livros de fontes e textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sobre administração escolar, currículo, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, formação de mestres e sobre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional; IV – treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias (DECRETO nº 38.460, de 28/12/1955).

O regime de financiamento para os Centros foi o mesmo estabelecido para as Campanhas Nacionais de Educação, o que permitiu às novas instituições ter acesso mais rápido aos recursos orçamentários com a possibilidade de contratação de pessoal para a realização de projetos de pesquisa específicos. O decreto também previa o estabelecimento de convênios para a manutenção e administração dos Centros Regionais.

Estas pesquisas deveriam gerar subsídios científicos para a tomada de decisões políticas, relativas à educação tanto na esfera federal, como local. Estrategicamente, portanto, os Centros se instalaram nas capitais de seis estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Bahia.

Com o objetivo de divulgar os trabalhos realizados pelo INEP, além da publicação, desde 1944, da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP); o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) publicou, entre 1956 e 1962, a Revista Educação e Ciências Sociais; e o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP), publicou a Revista Pesquisa e Planejamento, entre 1957 e 1975.

A criação dos Centros de Pesquisa se insere num movimento de intensificação da ação governamental, no sentido de construir aparatos oficiais de estudos e planejamento no campo educacional. Segundo Neves (2002), ao lado do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)¹⁶ e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), os Centros de Pesquisa do INEP faziam parte dos esforços empreendidos, no sentido de

¹⁶Os ideais nacional-desenvolvimentista se afirmaram como doutrina oficial do estado. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) foi criado no Ministério da Educação e Cultura poucos meses antes da criação dos Centros do INEP. Na teorização elaborada pelo ISEB podem ser encontradas considerações sobre o papel da educação no processo de desenvolvimento nacional. No programa de metas do governo de Juscelino Kubitschek estabelecido para o período de 1956 a 1961, a educação foi incluída como um dos cinco setores considerados estratégicos para o desenvolvimento nacional, juntamente com a energia, transporte, alimentação e indústria de base. (SKIDMORE, 1976).

compreender a realidade social e educacional brasileira, discutindo alternativas para a sua transformação.

Desde a década de 1930, a educação já era vista como um problema nacional e, portanto responsabilidade do estado. A criação do INEP e dos Centros Brasileiro e Regionais de Pesquisas Educacionais faziam parte da estratégia, dentro do aparato burocrático, de dotar o MEC de uma estrutura que produzisse conhecimentos considerados válidos cientificamente e tecnicamente, para que subsidiassem o governo federal na tomada de decisões no campo educacional. Estes órgãos serviam à racionalização, ou seja, à modernização do estado brasileiro.

Na estrutura dos Centros foi feita uma divisão entre as pesquisas em ciências sociais e a pesquisa educacional. Em cada um dos Centros estava previsto o funcionamento de uma divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEOPS) e de uma Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE).

A Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais previa a realização de pesquisas em ciências sociais com contribuições da Sociologia, Psicologia Social, Antropologia, Economia e demais disciplinas sociais. A Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais tinha como alvo obter informações sobre o Ensino Primário, Médio e Superior nos estados com estudos sobre currículo, métodos de ensino, materiais didáticos, administração educacional, estrutura física da rede de ensino, expectativas dos alunos em relação ao ensino, condições socioeconômicas dos alunos, desenvolvimento psicológico e aprendizagem, estudos sobre medidas de rendimento escolar, testes de inteligência e estudos interpretativos e críticos sobre estatísticas educacionais. (CBPE, 1956).

A proposta dos Centros era, portanto, substituir o método opinativo, do “senso comum”, pelo uso do método científico, considerado o único capaz de atribuir ao planejamento das políticas educacionais a racionalidade que uma sociedade moderna, tecnológica, urbana e industrial tanto necessitava. Assim, as pesquisas em ciências sociais aplicadas à educação e as pesquisas educacionais, realizadas através da colaboração entre cientistas sociais e educadores, seriam utilizadas nos Centros do INEP como instrumentos para favorecer a articulação entre conhecimento científico, e a solução racional dos diversos problemas na educação, existentes nas diversas regiões do país. Conforme afirmava Anísio Teixeira:

Os nossos Centros de Pesquisa Educacional se organizaram, assim, num momento de revisão e tomada de consciência dos progressos do tratamento científico da função educativa e, por isto mesmo, têm certa originalidade. Pela primeira vez, busca-se aproximar uns dos outros os trabalhos de ciências especiais, fontes de uma possível ciência aplicada da educação. Esta aproximação visa, antes de tudo, levar o cientista especial, o psicólogo, o antropólogo, o sociólogo, a buscar no campo da “prática escolar” os seus problemas. (TEIXEIRA, 1957, p.78-79).

O trabalho de pesquisa desenvolvido nos Centros do INEP se alinhava ao pragmatismo, defendido pelo grupo de intelectuais que trabalhavam com Anísio. Com a finalidade de tornar a educação um fator de mudança cultural, provocada no sentido de favorecer o processo de desenvolvimento do país.

Enquanto as pesquisas em ciências sociais aplicadas à educação deveriam investigar as mudanças em curso na sociedade brasileira considerando a diversidade regional existente e suas relações com a educação escolarizada, as pesquisas educacionais deveriam estudar os diversos aspectos relacionados à administração escolar. Conforme afirma Libânia (1999), uma ação formulada no tempo presente, sendo que os resultados não se esgotariam nos ajuste das necessidades imediatas, mais sim, na projeção de uma situação futura, racionalmente conduzida.

1.2. A Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação

Após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, o projeto de Lei referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional recebeu mais de 200 emendas no Senado, e procurou conciliar as tendências em disputa¹⁷. Anísio

¹⁷ Dando cumprimento a Constituição de 1946 definia como competência da União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional”, o Ministro da educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão em 1947 composta de educadores de várias tendências; escolanovistas que não colaboraram com o Estado Novo, como Fernando de Azevedo, escolanovistas que participaram do Estado Novo, como Lourenço Filho, católicos tradicionalistas como o Padre Leonel Franca e Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athaide), e outros. Dos trabalhos da comissão resultou um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado à Câmara Federal em 1948. Ao ser encaminhando para apreciação da Comissão Mista de Leis Complementares, o relator deputado Gustavo Capanema, emitiu seu parecer em 14 de julho de 1949. Capanema, após discorrer sobre o sentido constitucional das diretrizes e bases da educação nacional, sobre os sistemas de ensino locais, a tendência centralizadora das federações, o caráter nacional da educação e a dispersão da ordem pedagógica, concluiu que o projeto deveria ser refundido ou emendado. A consequência do parecer de Capanema foi o arquivamento do projeto. Em julho de 1951 a Câmara solicita o desarquivamento, como, porém, o Senado respondera que o processo tinha sido extraviado, determinou a sua reconstituição. O processo tramitou na Comissão de Educação e Cultura por cerca de cinco anos e meio. Somente em 1956 é apresentado o relatório da subcomissão encarregada de estudar o projeto, cujo o relator foi o deputado Lauro Cruz. Finalmente, na

Teixeira considerou a aprovação da LDBEN uma “meia-vitória, mas vitória”. Carlos Lacerda, do lado oposto comentou que “era a lei a que pudemos chegar”. A publicação da LDB/Lei 4.024/61 significou, de certa forma, uma vitória para os defensores do ensino particular, pois garantiu igualdade de tratamento por parte do poder público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, já que as verbas públicas poderiam ser direcionadas para a rede particular de ensino em todos os graus.

Além disso, os mesmos passaram a contar com seus representantes nos Conselhos Estaduais de Educação. Essa presença nos Conselhos significou a vitória da descentralização, uma vez que as escolas particulares de Ensino Primário e Médio passariam para a jurisdição estadual e não mais federal, como era até então. Também no Conselho Federal de Educação era garantida a presença do magistério particular (LDB/Lei 4.024/61, art. 8º, art.10º, art. 93º, art. 94º).

Além da promulgação da LDB/Lei 4.024/61, outras mudanças importantes marcaram o ano de 1961: a transferência da capital federal para Brasília, a criação da Universidade de Brasília e mudanças de regime político, com a adoção no país do parlamentarismo. No INEP, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Péricles Madureira de Pinho, que eram responsáveis pelos principais cargos do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), passaram a atuar diretamente no MEC, em Brasília. Anísio Teixeira e Péricles Madureira de Pinho aos poucos se afastaram das atividades do CBPE. Com a suspensão das atividades de pesquisa da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), no segundo semestre de 1962, muitos pesquisadores deixaram seus cargos levando com eles os ideais da pesquisa à serviço da experimentação e a experiência acumulada nos anos anteriores.

sessão do dia 29.05.57 iniciou-se no plenário da Câmara, a discussão do projeto que recebeu o número 2.222/57. O projeto durou pouco em plenário. Tendo recebido cinco emendas retornou à Comissão de Educação e Cultura para exame. Reencaminhado ao plenário o projeto entra em segunda discussão quando recebeu três novas emendas e por isso retorna à Comissão em 08 de novembro de 58. Em 9 de dezembro do mesmo ano, Coelho de Souza, presidente da Comissão de Educação e Cultura, pede a retirada do projeto da ordem do dia, tendo sido atendido na sessão de 10.12.58. A retirada do projeto aconteceu em decorrência da apresentação à subcomissão relatora, através de um de seus membros, do substitutivo de Carlos Lacerda. Seu conteúdo incorporava as conclusões do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em janeiro de 1948. Consequentemente, os representantes dos interesses das escolas particulares tomaram a dianteira do processo. Diante do substitutivo Lacerda, cuja aprovação era uma ameaça à escola pública, educadores de várias tendências desencadearam a Campanha de Defesa da Escola Pública. Em 1959 veio a público um novo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Favorável à existência das duas redes, pública e particular; porém o Manifesto defendia que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial.(SAVIANI, 2000).

Através de uma Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de 22 de junho de 1962, todo o pessoal da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) do CBPE foi integrado ao COPLED (Comissão de Planejamento e Educação), órgão criado naquela mesma data (Decreto nº 1.230, de 22/06/1962), com o objetivo de planejar as atividades educacionais do país (art. 1º). Como a LDB/Lei 4.024/61 não fazia nenhuma menção ao planejamento nacional da educação, o Ministério da Educação e Cultura estabeleceu como meta a elaboração de um Plano Nacional de Educação. O COPLED, portanto, é criado para subsidiar o Plano Nacional de Educação.

Da DEPS foram mantidas apenas algumas de suas atividades burocráticas, como o encaminhamento das pesquisas concluídas para publicação. Os pesquisadores que continuaram no CBPE em 1962 foram divididos em diversos grupos de trabalho, dedicados ao estudo do Ensino Primário, Normal, Médio e dos custos da educação no país. Esses estudos iriam subsidiar o COPLED na elaboração do planejamento para o cumprimento das metas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação¹⁸.

No entanto, o que de fato ocorreu, foi que o documento elaborado Conselho Federal de Educação (CFE), que deveria ter sido encaminhado à COPLED, para servir de base na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), foi publicado pelo MEC e passou a ser reconhecido como o próprio plano, sem as modificações que deveriam ter sido feitas pelo COPLED.

A aceleração do processo de elaboração do Plano Nacional de Educação destituiu o COPLED de suas funções básicas e praticamente paralisou as atividades de pesquisa do CBPE, que somente foram retomadas, sob a direção de Carlos Pasquale, que assumiu a direção do INEP, substituindo Anísio Teixeira.

O documento elaborado pelo CFE, que se tornou o Plano Nacional de Educação (PNE), foi entregue solenemente para o Ministro da Educação e Cultura professor Darcy Ribeiro, no dia 21 de setembro de 1962. A comissão que redigiu o

¹⁸Formado a partir da LDB/61, o Conselho Federal de Educação tinha, entre suas funções, a elaboração de um planejamento para a distribuição de recursos dos fundos nacionais de educação (Art. 92 § 2º da LDB/61). Os 24 membros do CFE, cujo mandato era de seis anos, seriam escolhidos pelo Presidente da República entre pessoas de “notável saber e experiência em matéria de educação”, de forma que naquele órgão estivessem devidamente representados as diversas regiões do País, os diversos graus de ensino e o magistério oficial e particular (art. 8). Representantes do ensino público e do ensino privado, ou seja, o CFE tinha a função de decidir o destino dos recursos existentes nos fundos nacionais do ensino primário, médio e superior. (HORTA, 1982).

PNE era formada pelo Presidente Deolindo Couto; e os Conselheiros: Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Dom Cândido Padin, Celso Cunha, Joaquim Faria Góis Filho, José Borges dos Santos, Josué Borges dos Santos, Josué Montelo, Péricles Madureira de Pinho, Valnir Chagas e Dom Helder Câmara. O PNE estabeleceu uma meta de investimento em educação de 12% do PIB, por um período de oito anos.

Kelly (1962), secretário geral do Conselho Federal de Educação, destacou as metas do PNE para o Ensino Médio a serem executadas até 1970.

Metas quantitativas: matrícula de 30% da população escolar de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginasial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginasial; matrícula de 30% da população escolar entre 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial. (...) Metas qualitativas: o ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas (KELLY, 1962, p.110-111).

As metas estabelecidas estavam muito longe do ideal. Considerando-se que fossem realmente cumpridas em oito anos, cerca de 70% dos jovens entre 11 e 18 anos ainda estariam fora da escola. O primeiro Plano Nacional de Educação, não sofreu grandes alterações, pós-golpe militar. Segundo Moreira (1965), em fevereiro de 1965 o Plano passou por uma revisão, que procurava melhorar os critérios e aspectos qualitativos. A ação administrativa do MEC, inclusive na área de distribuição de recursos ou de auxílio aos estados, municípios e instituições privadas de ensino, continuou a pautar-se pelas Leis Orçamentárias.

A atuação do INEP, sobretudo dos Centros de Pesquisa, também foi importante na assistência técnica oferecida aos estados para a elaboração dos planos estaduais de educação que deveriam estar articulados com PNE para que fosse assegurado o auxílio e a aplicação dos recursos públicos para a educação.

Carlos Pasquale (1964b) ao escrever na RBEP sobre a racionalização dos recursos destinados à educação ressaltou que os planos estaduais tinham um papel fundamental para que as desigualdades regionais fossem resolvidas, pois através deles seria possível estabelecer critérios para a repartição do auxílio federal, em consonância com a diversidade das condições econômicas nas várias regiões do país, levando em conta as diferenças de capacidade financeira de cada estado.

As mudanças na política nacional fizeram com que o poder de decisão quanto à política educacional brasileira, se deslocasse do Ministério da Educação para o Ministério do Planejamento, que conseqüentemente modificou o papel do INEP frente a elaboração daquelas políticas. Conforme destaca Horta (1982), a concepção liberal presente na LDB/Lei 4.024/61 estabelecia diretrizes gerais que deveriam ser seguidas pelos estados e municípios ao elaborarem seus próprios planos de educação. Porém, a descentralização prevista na nova lei ia de encontro à conjuntura política nacional e internacional, cada vez mais favorável a um planejamento centralizado, articulado ao planejamento econômico e social global.

1.3. O INEP pós Anísio Teixeira sob a administração dos governos militares

Após o golpe militar, que destituiu João Goulart da presidência, em março de 1964, o Marechal Castelo Branco assumiu o poder, e nomeou Flavio Suplicy Lacerda como Ministro da Educação. Durante este período entrou em vigência o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG) elaborado para o período de 1964 a 1966, que estipulou metas a serem atingidas até 1970 com o objetivo de ajustar o ensino às necessidades técnicas e culturais da sociedade moderna.

Carlos Pasquale assumiu a direção do INEP, substituindo Anísio Teixeira que foi destituído do cargo, permanecendo apenas como membro do Conselho Federal de Educação. Pasquale manteve a mesma equipe da gestão anterior, sob sua direção (1964-1966). Seguindo as orientações pautadas pelo PAEG, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) nesse período, concentrou as atividades na apuração de dados quantitativos relativos à população em idade escolar e ao levantamento da situação dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino, incluindo a iniciativa privada, através da elaboração do Censo Escolar¹⁹ e do Anuário Brasileiro de Educação. Como meta estabelecida pelo PAEG, até 1970, o

¹⁹Elaborado através da cooperação entre Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do INEP e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo Escolar representou, juntamente com o Anuário Brasileiro de Educação, as principais iniciativas promovidas pelo MEC para reunir informações quantitativas atualizadas que pudessem ser utilizadas na administração e no planejamento da educação em âmbito nacional. A Comissão Central do Censo Escolar, que contou com Carlos Corrêa Mascaro na Secretaria-Executiva, instalou-se no CBPE e desenvolveu, conjuntamente com as Comissões Estaduais, o levantamento das crianças nascidas entre 1º de janeiro de 1950 e 31 de outubro de 1964. O resultado do Censo Escolar, iniciado em novembro de 1964 encerra-se em 1965 com os resultados publicados em 1966.

Ensino Médio deveria chegar a 3 milhões de alunos matriculados, o que representaria 1.450.000 novas matrículas (Moreira, 1965).

A administração de Pasquale também foi responsável pela preparação do projeto de lei do Salário-educação em 1964, que previa mais recursos para o Ensino Primário. Foram retomadas, a partir de 1965, a organização das Conferências Nacionais de Educação, e os Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação (CEOSE), realizados entre 1967 e 1968, já na gestão de Carlos Correa Mascaro (1966-1969), como diretor do INEP.

Segundo Favero (2003), os planos estaduais de educação passaram a ser elaborados segundo um manual divulgado pelo MEC e a assistência técnica. Não existia, portanto, projetos estaduais, mas sim, projetos federais nos estados. A Constituição de 1967 desvinculou as receitas tributárias e recursos destinados à educação, desobrigando o governo federal a investir no sistema educacional nacional, o que implicou na diminuição de verbas.

Durante o governo do presidente Costa e Silva, se intensificou o processo de concentração do poder de decisão sobre as políticas educacionais, e de planejamento na educação, nas mãos do governo federal, em especial no Ministério do Planejamento e Coordenação Geral (MPCG), órgão criado no início de 1967.

Neste período, o Ministério do Planejamento e Coordenação Geral (MPCG) elaborou dois planos globais de desenvolvimento: Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, para o período de 1967 a 1976, e o Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED), para os anos de 1968 a 1970. Em ambos, a educação estava vinculada à formação de mão-de-obra necessária à aceleração do processo de desenvolvimento econômico.

Segundo o PED toda a população deveria passar a ter acesso ao Ensino Primário e ao Ensino Médio. O Ensino Médio deveria habilitar a maioria dos indivíduos para ingressar no mercado de trabalho imediatamente. Os cursos superiores deveriam ser reservados aos mais bem dotados intelectualmente, com vistas à formação de recursos humanos de alto nível. (FOINA, 1979).

Entre 1969 e 1974, período correspondente ao governo do presidente Garrastazu Médici, e à gestão de Jarbas Passarinho no Ministério da Educação e Cultura, o Ministério do Planejamento divulgou dois documentos que delineavam as metas de desenvolvimento para áreas da economia, política e educação, a serem cumpridas na primeira metade da década de 1970 – o Programa de Metas e Bases

para a Ação do Governo, de 1970 e, o I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND) para os anos de 1972 a 1974.

No Programa de Metas a prioridade era promover uma revolução educacional, aumentando o número de vagas nos três níveis de ensino. Dentre as realizações previstas pelo programa resultou a integração dos cursos primário e ginásial e o ensino profissionalizante compulsório (lei nº 5.692, de agosto de 1971). Os diretores da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), e da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), do CBPE, respectivamente Jayme Abreu e Lúcia Marques Pinheiro, participaram do primeiro grupo de trabalho, convocado pelo Ministro Jarbas Passarinho, em 1969, para discutir a reforma do ensino de 1º e 2º graus.

Neste momento, em abril de 1969, Guido Ivan de Carvalho assume a direção do INEP até março de 1970, quando Walter Piza o substitui e permaneceu na direção até janeiro de 1972. Em fevereiro de 1972, o INEP passou a ser administrado por um militar, que não tinha nenhum vínculo com a educação. O Coronel Ayrton de Carvalho Mattos que permaneceu no cargo até 1976. Foi em sua gestão que os Centros Regionais de Pesquisa foram extintos. Em agosto de 1976, Maria Mesquita Siqueira, ex-secretária da educação do Rio de Janeiro, assumiu a direção do INEP, que foi definitivamente transferido para Brasília, encerrando as atividades do Centro Brasileiro de Estudos Educacionais (CBPE).

Diante desse contexto descrito acima, cabe destacar que nos planejamentos globais e educacionais elaborados pelos governos militares entre 1964 e 1970 a tendência ao controle exercido pelo Ministro do Planejamento²⁰ e sua equipe se tornou muito mais ostensiva, chegando a converter os técnicos daquele Ministério (conforme a expressão utilizada por Durmeval Trigueiro Mendes), em “protagonistas da política educacional”.

Segundo Horta (1982), o planejamento educacional, a partir de 1964, ficou a cargo do Setor de Educação do Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada

²⁰O cargo do ministro extraordinário para o planejamento e coordenação econômica foi criado pelo Decreto nº 53.890, de 20/04/1964, quando foi extinto o cargo ocupado por Celso Furtado, de Ministro extraordinário para o planejamento. As atribuições do novo ministro extraordinário, cargo ocupado pelo economista Roberto Campos de 1964 a 1967, foram definidos pelo Decreto nº 53.914, de 11/05/1964. O Ministério do Planejamento e Coordenação Geral seria criado somente em 1967, com a reforma administrativa promovida pelo governo federal (Decreto-lei nº 200, de 25/02/1967).

(EPEA)²¹, órgão subordinado ao Ministro Roberto Campos, criado em setembro de 1964. A partir da reforma administrativa de 1967, o planejamento educacional passou a ser realizado pelo Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH), que fazia parte do Instituto do Planejamento Econômico e Social (IPEA), órgão pertencente ao Ministério do Planejamento. Com a criação e entrada em funcionamento destes órgãos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) como um todo, e o Conselho Federal de Educação (CFE) em particular, foram, gradativamente, perdendo espaço, tanto na elaboração do planejamento, como na definição das metas nacionais para a educação. Conforme afirma Ferreira (2006):

Enquanto os planos globais de desenvolvimento elaborados nos governos Kubitschek e Goulart ainda davam margem à participação do Ministério da Educação na tomada de decisões quanto à política educacional e sua implementação, os planejamentos globais e, também, os planejamentos educacionais promovidos pelos governos militares enfraqueciam aquela participação, em decorrência da concentração do poder de decisão quanto aos meios a serem empregados e as finalidades a serem atingidas pela educação nacional, inicialmente, na figura do Ministro Extraordinário do Planejamento e Coordenação Econômica, e, mais tarde, no Ministério do Planejamento e Coordenação (FERREIRA, 2006, p. 205).

Com o poder cada vez mais centralizado, o INEP segundo Xavier (1998, p.246) perdeu sua característica de agência de produção de pesquisa, transformando-se em órgão essencialmente burocrático e, posteriormente, em agência financiadora de pesquisa e estudos na área educacional.

1.4. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) a porta-voz oficial do INEP

O INEP, a partir de 1944, passou a contar com a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), como instrumento para divulgação de sua produção

²¹O IPEA foi criado em 1967 com a denominação de Instituto de Pesquisa Econômico-Social Aplicada, absorvendo as atribuições do antigo EPEA. Em 1969, sua denominação foi alterada para de Planejamento Econômico e Social, sendo mantida, contudo, a utilização da mesma sigla. (HORTA, 1982).

intelectual. Na primeira página da Revista de número 117, referente ao trimestre de janeiro a março de 1970, as finalidades da RBEP foram apresentadas da seguinte forma:

RBEP, órgão de estudos e pesquisas do MEC é publicada sob a responsabilidade do INEP, e tem por fim expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais do País, e refletir o pensamento do seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias de Educação. Quando possível, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1970, p.01).

A RBEP, no período analisado (1962-1972) apresentava uma linha editorial marcadamente voltada para a divulgação das realizações do INEP, além de informar sobre os trabalhos a serem desenvolvidos posteriormente. Dessa forma, o leitor se inteirava sobre as ações do INEP. A seguir, alguns exemplos de como a RBEP atuava como poderoso instrumento de difusão das políticas educacionais adotadas no país. O editorial da RBEP, referente ao trimestre de janeiro a março de 1965, além de elencar as funções do INEP, apresentava as atividades programadas para o ano corrente.

Funções do INEP – atividades comuns de documentação, e, informação e intercâmbio de estudos, inquéritos e pesquisas, de formação e aperfeiçoamento de pessoal, que o INEP desenvolve através do Centro Brasileiro de Centros Regionais de Pesquisas Educacionais e dos Centros de Treinamento do Magistério, serão no corrente ano, revistas, intensificadas e coordenadas, visando a atender, de forma e em medida adequada, às necessidades da conjuntura educacional brasileira, no momento em que o Governo da República está firmemente determinado a cumprir os princípios de descentralização, que inspiram a Lei de Diretrizes e Bases, e a prestar toda a cooperação técnica e pecuniária ao desenvolvimento dos sistemas estaduais de ensino, dentro das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (EDITORIAL, 1965a, p 5).

O editorial mostrava, de forma explícita, o alinhamento com o novo regime militar, ao descrever suas funções, deixava claro que o Instituto iria contribuir com o governo federal no sentido de garantir o cumprimento da LDB/Lei 4.024/61 e do PNE.

O editorial, no início do ano de 1966, trazia um balanço dos 10 anos de trabalho do INEP com destaque para as pesquisas realizadas pelos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE). Em seguida, apresentava uma listagem com título das obras e seus respectivos autores publicados pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), nas áreas da Sociologia, Antropologia, Geografia, Política, História, Administração e guias de estudo para a escola primária e secundária de diversas disciplinas, além da publicação de vinte e um fascículos da Revista “Educação e Ciências Sociais”, “editada pelo CBPE, dentro do espírito de veiculação entre a pedagogia e a sociedade brasileira” (EDITORIAL, 1966a, p.7).

Além disso, foram relacionados os cursos mantidos pelo INEP, no CBPE. “Curso de Formação de Pesquisadores Sociais” entre 1958 a 1960 e o “Curso de Formação de Professores – Supervisores” (que desde 1963 era ministrado em diversos estados do Brasil). Nos anos de 1962 e 1963, professores de português de vários estados, fizeram o “Curso de Aperfeiçoamento de Língua e Literatura” no CBPE. Na Seção de audiovisuais estagiavam professores de diversas disciplinas em busca de novas técnicas de ensino.

Era função também do INEP atender as entidades e pesquisadores internacionais, que enviavam frequentemente questionários sobre os aspectos educacionais do Brasil. Um exemplo desse tipo de atividade realizada pelo INEP foi publicado na RBEP com o título “Movimento Educacional, no período de 1965-1966”, resposta a questionário distribuído pela UNESCO e BIE (Bureau Internacional de Educação) aos países membros, sobre as atividades educacionais desenvolvidas nos anos de 1965 e 1966. A Divisão de Documentação e Intercâmbio do CBPE prestou as informações. O documento foi elaborado por uma equipe técnica formada pelas educadoras: Elza Rodrigues Martins, Elza Nascimento Alves e Regina Helena Tavares.

O relatório apresentado para a UNESCO e BIE informava sobre a aprovação do Plano Complementar ao Plano Nacional de Educação (19/04/1966), elaborado pelo Conselho Federal de Educação, que estabeleceu a aplicação dos saldos dos fundos nacionais do Ensino Primário e Médio, em programas intensivos de erradicação do analfabetismo. Também informava acerca das decisões acordadas na Conferência em Salvador, Bahia, sobre a criação de classes de 5ª a 6ª séries do curso primário com o objetivo de articular o ensino primário com o ginásial.

Destacava também a importância do Censo Escolar realizado em novembro de 1964, que forneceu aos municípios elementos para organizarem o cadastro das crianças em idade escolar, aos estados o número da população escolarizável, o déficit de matrículas e salas de aula, o número de professores necessários e o nível de qualificação dos docentes em exercício. O relatório também ressaltou as iniciativas da União:

Os encargos oficiais com o ensino oscilaram de 1947 a 1961, em torno de 2% do PNB. Em 1964, o total das despesas com educação correspondeu a 2,4% do Produto Interno Bruto. (...) Para atender ao acréscimo de matrículas necessárias para atingir as metas do Plano Nacional, faz-se mister construir e equipar mais de 140000 salas de aula. O número indicado representa apenas as salas de aula necessárias para abrigar o acréscimo desejado de matrículas. Na verdade o déficit é muito maior em virtude de novas salas de aulas que se fazem indispensáveis quer para regularizar as escolas que funcionam em 3 ou mais turnos diários, quer para substituir as instalações de unidades escolares que funcionam em locais inservíveis e irrecuperáveis (DOCUMENTAÇÃO, 1966b, p. 301).

Com relação ao magistério, informava que tendo em vista a expansão do Ensino Médio e a insuficiência de professores para provê-lo, o Conselho Federal de Educação tinha aprovado a criação de três tipos de licenciaturas, com duração de três anos, especialmente destinadas a formação de professores polivalentes para as matérias fundamentais do ciclo ginasial: de letras, de ciências e de estudos sociais.

Informava também sobre os convênios internacionais. O Centro de Publicações Técnicas da Aliança para o Progresso, em colaboração com a USAID, promoveram a tradução e distribuição de grande número de obras para uso de professores de escolas primárias e normais. Também estava em andamento negociações com a USAID no sentido de, ainda em 1966, elaborar 15 milhões de livro-texto nos três níveis de ensino. Os livros para o ensino primário e médio seriam distribuídos gratuitamente, e os destinados ao ensino superior, seriam vendidos com preços baixos.

O INEP também era responsável pela organização das Conferências e Colóquios de Educação. A RBEP sempre publicava os resultados e debates suscitados nas conferências. Em um editorial dedicado a III Conferência Nacional de Educação, Jayme Abreu (1967a) fez um balanço do evento. Segundo ele, as Conferências eram instrumentos a mais, na linha de integração do esforço solidário

e na promoção do empreendimento educacional no país. Esses são exemplos da extensão de informações contidas na RBEP sobre as realizações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

1.5. O percurso teórico metodológico na análise da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

No período delimitado para esta investigação a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos constituía uma publicação trimestral e apresentava as seguintes seções²²: estudos e debates, documentação, informações do país e do estrangeiro, livros, revistas e jornais e atos da administração federal. Para a realização da pesquisa foram consultados 46 edições da RBEP (nº 85 ao nº 128). Inicialmente fez-se um levantamento através dos sumários e posteriormente a seleção dos editoriais, artigos e legislação que versavam sobre o Ensino Médio. Através da análise da ficha editorial da RBEP, foi possível perceber permanências e mudanças na configuração do periódico. A ficha editorial sempre trazia em primeiro lugar, o diretor do INEP, permitindo assim, elaborar o quadro abaixo com o nome e período da gestão dos diretores do INEP.

Quadro 1 – Diretores do INEP (1962-1972)

DIRETORES DO INEP (1962-1972)	
Anísio Spínola Teixeira	Julho 1952 – março de 1964
Carlos Pasquale	Abril de 1964 - julho de 1966
Carlos Corrêa Mascaro	Julho de 1966 - março de 1969
Guido Ivan Marques de Carvalho	Abril de 1969 - março de 1970
Walter de Toledo Piza	Março de 1970 - janeiro de 1972
Coronel Ayrton de Carvalho Mattos	Fevereiro de 1972 – julho de 1976

Fonte: Levantamento feito pela autora

²²1) Estudos e debates – procurava refletir o pensamento do magistério nacional e transcrever, de revistas estrangeiras, trabalhos que pudessem trazer contribuição para o esclarecimento dos problemas de ensino (artigos, conferências, transcrições de artigos publicados no exterior, discursos de autoridades brasileiras); 2) Documentação – apresentava o que, dentro do trimestre, merecia destaque, entre documentos oficiais e privados, na área do ensino (relatórios, exposição de motivos, discursos, relatórios de conclusões de congressos, dados estatísticos, exposição sobre a administração e organização escolar nacional e estrangeira); 3) Informação do país e do estrangeiro – noticiário detalhado do que, em matéria de educação, se noticiara nas fontes nacionais e estrangeiras; 4) Livros, revistas e jornais – trazia a seleção de trabalhos assinados, publicados por revistas especializadas ou jornais diários, recebidos pela Biblioteca do Centro ou por intermédio do *Lux-Jornal*; 5) Atos da Administração Federal – fazia a seleção dos principais atos da administração federal em matéria de ensino.

De janeiro de 1962 a dezembro de 1964, ou seja, as Revistas do número 85 ao número 96 apresentavam a mesma estrutura editorial:

- INEP – Diretor: Anísio Teixeira
- CBPE - Diretor executivo: Péricles Madureira de Pinho
- Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério – Coordenador: Lúcia Marques Pinheiro
- Divisão de Documentação e Informação Pedagógica – Coordenação: Elza Rodrigues Martins
- Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais – Coordenação: Jayme Abreu
- Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais – Coordenação: Darcy Ribeiro

Essa equipe permanece a mesma até o final de 1964, apresentando apenas, duas alterações. A partir da Revista de número 88, referente ao trimestre de outubro a dezembro de 1962, Ursula Albersheim, substituiu Darcy Ribeiro na coordenação da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, o mesmo ocorreu com Carlos Pasquale, que em abril de 1964, assumiu a direção do INEP, no lugar de Anísio Teixeira.

Nesse período a Revista não contava com Conselho Editorial e as matérias escolhidas para a publicação eram selecionadas pelo diretor do INEP, ou seja, Anísio Teixeira e pelo diretor do CBPE, Péricles Madureira de Pinho²³.

De janeiro de 1965 a dezembro de 1972, ou seja, as Revistas do número 97 ao número 128 passaram a apresentar a mesma estrutura editorial, conforme apresentado a seguir:

- INEP – Diretor: Carlos Pasquale
- CBPE - Diretor executivo: Péricles Madureira de Pinho
- Redator-Chefe: Jader de Medeiros Britto
- Conselho de Redação: Carlos Pasquale, Péricles Madureira de Pinho, Jayme Abreu, João Roberto Moreira, Lúcia Marques Pinho

Com a criação do Conselho de Redação, o mesmo se reunia trimestralmente para avaliar as matérias selecionadas e definir as diretrizes do número seguinte.

²³Péricles Madureira de Pinho (1908-1978) nasceu em Salvador, Bahia, no ano de 1908 e faleceu em 1978, na cidade do Rio de Janeiro. Formado em Direito, auxiliou Anísio Teixeira na criação do Centro de Documentação Pedagógica e na criação do CBPE. Conheceu Teixeira através do seu pai – Bernardino Madureira de Pinho – que foi Secretário de Polícia e Segurança Pública do governador da Bahia Góis Calmon ao qual também serviu Teixeira no período de 1924 a 1928. Pinho participou ativamente dos momentos anteriores à criação do CBPE e no momento de implementação da referida instituição em 1955 foi conduzido ao cargo de Diretor Executivo. (GOUVÊA, 2011).

Poucas mudanças ocorreram na equipe editorial, ao longo destes sete anos (1965-1972). A principal era referente à direção do INEP (conforme apresentado no quadro acima), sendo que todos os diretores constavam, obrigatoriamente, como membros do Conselho de Redação. A partir da Revista de número 113, referente ao trimestre de janeiro a março de 1969, Elza Rodrigues Martins substituiu Péricles Madureira de Pinho na direção do CBPE, sendo que o mesmo permaneceu no Conselho de Redação.

Com relação ao Conselho de Redação, esse se manteve estável. Alguns nomes se juntaram à equipe, enquanto outros desapareciam em uma edição, para voltarem em edições posteriores. Assim, além dos nomes citados acima, também fizeram parte do Conselho de Redação no período de 1965 a 1972: Elza Rodrigues Martins, Regina Helena Tavares e Elza Nascimento Alves.

O que chama a atenção na estrutura editorial da RBEP é o fato de que, até 1964, os nomes dos coordenadores das divisões do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais eram citados, um indicativo da total vinculação da RBEP ao CBPE. A partir de 1965, as divisões de pesquisas desaparecem dando lugar ao Conselho de Redação, que até então, não existia. Embora os membros do Conselho fossem também funcionários do INEP, parece haver uma intenção de tirar a RBEP diretamente da órbita do CBPE. A Revista passou a ser apresentada como uma publicação do Ministério da Educação e Cultura, sob a responsabilidade do INEP. Embora o INEP tenha mudado seis vezes de direção, entre 1962 e 1972, a equipe editorial da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos permaneceu praticamente a mesma.

Segundo depoimento de Jader de Medeiros Britto (2012), com a saída de Anísio Teixeira da direção do INEP em 1964, o novo diretor, professor Carlos Pasquale, deu continuidade às ideias e ações de Anísio Teixeira²⁴, inclusive mantendo toda a equipe que vinha trabalhando com ele, desde o início de sua administração.

Após dois meses de expectativa, fui chamado pelo professor Pasquale para informar sobre a situação da Revista. Apresentei-lhe a matéria selecionada para os dois números do semestre, programada na gestão anterior, incluindo textos do próprio Anísio, de Jayme Abreu, de integrantes do Conselho Federal de Educação e de

²⁴ A diretriz editorial guardava sintonia com as ideias preconizadas pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932: prioridade para o ensino público, nível científico dos trabalhos e abertura para o pensamento divergente. (BRITTO, 2012, p. 539).

autores renomados. O novo diretor aprovou a matéria e me convidou para dar continuidade aos trabalhos, recomendando a organização de dois documentários: o primeiro reunindo todas as recomendações das Conferências Internacionais de Educação, promovidas pela Unesco através do Bureau Internacional de Educação; o segundo agrupando os capítulos sobre educação das Mensagens Presidenciais apresentadas ao Parlamento na abertura dos trabalhos legislativos de cada ano, a partir de 1946 (BRITTO, 2012, p.538).

A pesquisa é norteadada pelos conceitos: “Ideologia”, “Hegemonia”, “Estado” e “Intelectual Orgânico”, desenvolvidos pelo pensador italiano Antonio Gramsci. Embora comungue das ideias marxistas, Gramsci não vê a ideologia como fenômeno derivado do econômico, nem a considera uma “falsa consciência”, nem sistema de ideias. Para ele, a ideologia é concepção de mundo, que se manifesta na ação e a organiza. É uma unidade de fé entre uma concepção de mundo e uma norma de conduta adequada a essa concepção. Não se trata de um conjunto de realidades espirituais, nem de simples aparência artificial. A ideologia tem uma existência material, encontra-se materializada nas práticas, faz parte do real. “É uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”. (GRAMSCI, 1978, p. 16). Para Gramsci (2000), as ideologias constituem o campo no qual se realizam os avanços da ciência, as conquistas da objetividade, a representação da realidade que é reconhecida por todos os homens, que independe do ponto de vista meramente particular ou de grupos.

Com relação ao conceito de hegemonia desenvolvido por Gramsci, Silva (2010, p.37) afirma em sua tese “Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político pedagógico de Antonio Gramsci”, que a hegemonia é muito mais do que dominação de uma classe social sobre a outra, é o resultado articulado entre força e consenso. “É a dirigência de uma classe, pautada na primazia do consenso e não na coerção pela difusão de valores que a maioria aceita como consensuais, é a tradução dessa aliança orgânica, por isso é ferramenta a priori à chegada ao poder”. Força e consenso configuram a dominação e a direção política e intelectual.

A hegemonia é entendida como direção política, “mas também como direção moral, cultural e ideológica” (GRUPPI, 1978, p.11). Daí a necessidade da sociedade em gerar seus intelectuais “orgânicos” que têm a função de liderar “intelectualmente e moralmente” a sociedade por meio da educação e da organização da cultura, e

não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial. (MONASTA, 2010).

Com relação ao conceito de Estado, Gramsci amplia a definição ao incorporar ao aparelho governamental a sociedade civil. Entendia o aparelho governamental propriamente dito, Estado em sentido restrito, que detém o monopólio da coerção aceita socialmente como legítima, e como sociedade civil o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia, conclui-se que o Estado, nessa acepção ampliada, é, em síntese, “hegemonia revestida de coerção”.

Portanto, ao pesquisar a RBEP busca-se compreender, em concordância com as afirmações de Portelli (1990, p.119), como a “(...) hegemonia torna-se direção cultural e moral, antes de ser direção política; o intelectual, ideólogo ou educador, antes de ser homem político (...)” O Estado ampliado governa por meios nem sempre visíveis: sua capacidade coercitiva vai além do instituído, do dito, do visto - forja o consenso, mediante a capacidade diretiva que exercem hegemonicamente os grupos sociais dominantes.

Gramsci via a sociedade civil como a contraparte da sociedade política (que é o *Estado* do senso comum de hoje, o aparato de poder político), ambas formando o estado ampliado. Para esse autor, a sociedade civil, assim como a sociedade política, corresponde ao exercício da função hegemônica de grupos dominantes, sobre a sociedade como um todo. Assim, a hegemonia (que leva ao consenso e ao mesmo tempo é estabelecida por ele, assim como pela coerção), é obtida em conjunto pela ação da sociedade civil – conjunto de institutos ideológicos da esfera privada – e da sociedade política – esfera governamental ou comando. Ao mesmo tempo em que busca o consenso, a hegemonia é sobre ele fundada.

Considerando os autores dos artigos da RBEP, pode-se dizer que muitos deles atuaram como intelectuais a serviço do estado o que pode ser percebido, principalmente nos artigos sobre os planos educacionais, leis e pareceres que tinham como característica um caráter didático de informar e esclarecer as mudanças na legislação, nas políticas educacionais, seu funcionamento tanto na esfera administrativa como pedagógica.

Mas, esses intelectuais também estabeleceram uma relação dialética, à medida que criticavam e refletiam sobre a educação. Ou seja, a educação, não se define apenas através da ação do estado legislador ou das políticas públicas mas sofre influência também da sociedade que, modifica, pressiona por transformações,

e nesse sentido esses intelectuais a não se aterem somente ao oficialmente estabelecido, mas ao socialmente vivenciado, acabaram por pressionar e influenciar nas mudanças na estrutura estatal.

Denunciavam a distância entre os valores proclamados e os valores reais. Nesse processo, a atuação desses intelectuais como “homens de ciência” resultou na criação de racionalidades legitimadoras das instituições, dos conhecimentos e dos procedimentos legais caros ao funcionamento da máquina de Estado, assim como à sujeição dos cidadãos aos mecanismos desta última e às suas regras de funcionamento. Desta forma, a associação intelectuais/estado/educação suscitou debates e divergências, no tocante às formas de organização, funcionamento, subvenção e gestão das instituições escolares, bem como à elaboração de uma legislação específica para a educação nacional.

Ao todo foram identificados 192 documentos relacionados ao Ensino Médio publicados na RBEP entre 1962 e 1972. A partir da documentação foram relacionados os nomes dos autores que apresentaram uma produção relevante para a pesquisa, com os respectivos números de artigos. Cabe ressaltar que, a maior parte dos autores citados tinha uma filiação com o INEP, e, particularmente, com os Centros de Pesquisa Educacionais.

Quadro2– Autores, cargos e artigos publicados na RBEP (1962-1972)

AUTORES, CARGOS E QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES NA RBEP		
Nome	Função	Número de Artigos publicados
Jayme Abreu	Diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CBPE	23
Autores Diversos ²⁵	Peritos da UNESCO	12
Professores Universitários	Docentes de Universidades Públicas	09
Anísio Spínola Teixeira	Membro do CFE	09
Nádia Franco Cunha	Pesquisadora do CBPE	05
Valnir Chagas	Membro do CFE	04
Carlos Pasquale	Diretor do INEP	04
Péricles Madureira de Pinho	Diretor Executivo do CBPE	04
Durmeval B. Trigueiro Mendes	Coordenador do INEP	04
Joaquim Faria Góis Filho	Membro do CFE	03
Aparecida Joly Gouveia	Pesquisadora do CRPE de São Paulo	03

Fonte: Levantamento feito pela autora

Nesse quadro, constam os autores com maior número de publicações²⁶. Não foram incluídos na seleção logicamente, as publicações sem assinatura, e aqueles autores que publicaram uma única vez na Revista. A maioria das publicações analisadas tinham como autores funcionários que pertenciam institucionalmente ao INEP, aos Centros Regionais de Pesquisa, ao CFE, ou, ainda, a órgãos do Executivo. Ligados exclusivamente ao INEP/CBPE estavam: Jayme Abreu, Nádia Franco da Cunha, Lourenço Filho, Aparecida Joly Gouveia e Carlos Pasquale. Ligados exclusivamente ao CFE: Newton Sucupira e Valnir Chagas. Ligados ao INEP e CFE: Anísio Teixeira, Durmeval Trigueiro e Péricles Madureira de Pinho. Destaque para Jayme Abreu, que assinou o maior número de publicações sobre o Ensino Médio, no período.

²⁵ Durante o período pesquisado vários artigos traduzidos, foram publicados na RBEP, assinados por peritos da UNESCO. Entre os peritos destaca-se Pierre Furter (1931-2006), nasceu na Suíça, estudou filosofia e pedagogia. Na década de 1960, trabalhou durante seis anos na América Latina. Primeiro no Brasil, realizando pesquisas sobre o analfabetismo e cultura popular; depois na Venezuela, avaliando a contribuição da educação de adultos para o desenvolvimento cultural nacional. Os livros de Furter são fruto da sua atividade como professor do CEEAL (Curso de Especialização em Educação para a América Latina) realizado em São Paulo nos anos de 1964 e 1965, organizado pela UNESCO/INEP. Os livros: *Educação e Vida* (1966) e *Educação e Reflexão* (1966), ambos publicados pela editora Vozes, tornaram-se muito populares entre os pedagogos. Furter, juntamente com B. Schwartz, Archer Deléon e Alain Touraine, foram os responsáveis pela divulgação da “Educação Permanente” no Brasil. (PAIVA, 1977).

²⁶ A relação de todas as fontes pesquisadas com as respectivas datas, autores, cargos e títulos dos artigos encontram-se no Apêndice I e II.

Os documentos analisados, basicamente consistem em editoriais, artigos discutindo as mudanças de modelos educacionais, síntese de congressos, estudos estatísticos sobre a situação da educação no Brasil, modelos de organização educacional, legislação educacional, pareceres/indicações do CFE e pareceres de estrangeiros.

Jayme Abreu²⁷ se sobressai com uma produção muito significativa e importante para esta pesquisa. Conforme já foi visto anteriormente esse educador, fez parte do Conselho de Redação da Revista, durante todo o período pesquisado. Seus artigos abordaram praticamente todos os assuntos de relevância nesta investigação, com destaque de forma direta para o Ensino Médio.

Muito relevante também é a participação dos membros dos Centros de Pesquisa nas publicações da Revista, o que demonstra a importância que havia na divulgação dos resultados dos estudos produzidos pelos mesmos, como forma de entender e refletir sobre a realidade educacional brasileira. Importante ressaltar que também foram selecionados vários artigos de diversos autores, que eram técnicos ligados ao INEP, Centros de Pesquisa e ao MEC. Com relação, sobretudo ao Ensino Técnico, destacam-se os autores ligados diretamente ao SENAI e SENAC, além de outros profissionais do setor privado.

Com relação aos membros do Conselho Federal de Educação destacava-se Anísio Teixeira²⁸, com um significativo número de artigos publicados, comprovando

²⁷ Jayme Abreu (1909-1973) nasceu em Salvador, na Bahia em 1909. Estudou no Ginásio público da Bahia, e, em 1930, formou-se na Faculdade de medicina da Bahia. Exerceu a medicina em vários hospitais. A partir de 1927 exerceu o cargo de Inspetor de Ensino no Ginásio onde estudou. Em 1931 foi nomeado Inspetor Federal do Ministério da Educação e Saúde para o Ensino Secundário. Em 1942, foi nomeado para o cargo de técnico da Secretaria de Educação do Estado, quando iniciou sua aproximação com Anísio Teixeira. Em 1949 assumiu a superintendência do Ensino Médio na Bahia. Ao assumir a direção do INEP em 1952, Anísio Teixeira, convocou Jayme Abreu para coordenar os projetos de Ensino ligados à Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio (CILEME). Entre os estudos produzidos pela CILEME, Jayme Abreu escreveu o ensaio: “A educação secundária no Brasil” apresentado em um Seminário em 1955 em Santiago do Chile, sob o patrocínio da OEA. Participou na elaboração do projeto que criou o CBPE e os Centros regionais. Em 1957 assumiu a chefia da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CBPE, permanecendo no cargo até sua morte em 1973. No final da década de 1950 destacou-se na Campanha de Defesa da Escola Pública, subscrevendo o manifesto “Mais uma vez convocados”, redigido por Fernando de Azevedo e publicado em 1959. Coordenou um programa de estudos e pesquisas centrados principalmente na problemática do Ensino Médio. Participou de várias Conferências Internacionais, e assessorou e apresentou trabalhos nas Conferências nacionais promovidas pelo INEP em Porto Alegre (1965), Salvador (1967) e São Paulo (1969). (BRITTO, 2002).

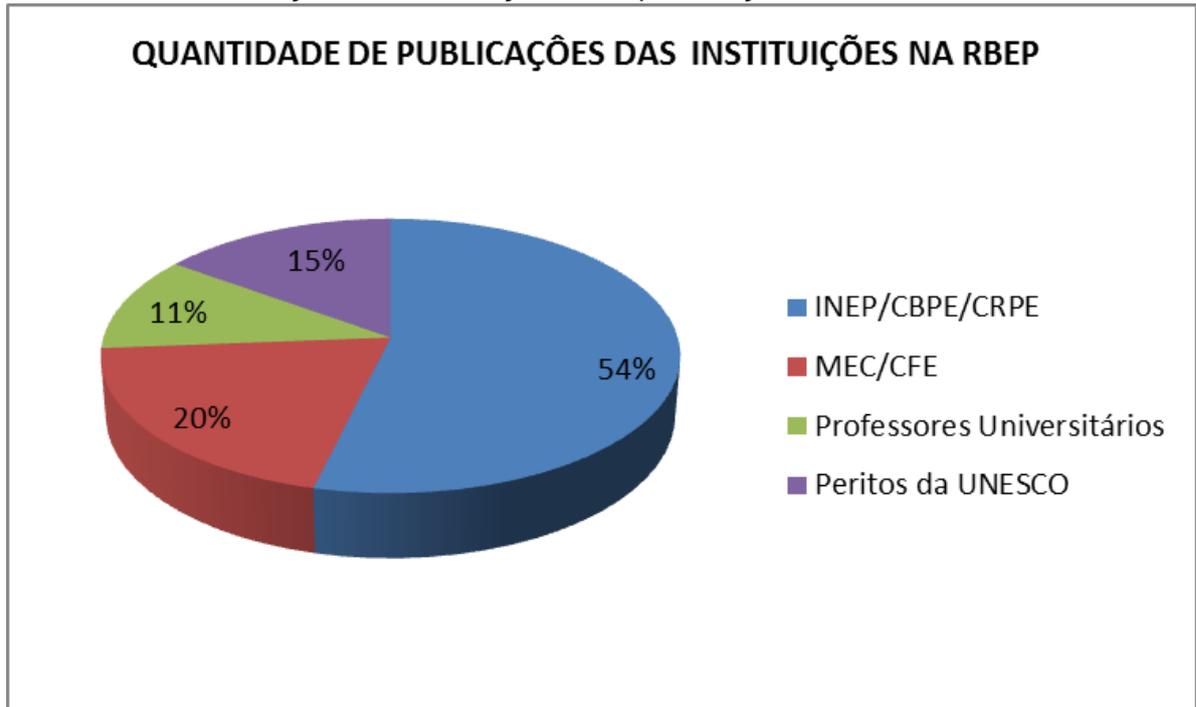
²⁸ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) nasceu em Caetité, sertão da Bahia em 1900. Estudou no Instituto São Luiz Gonzaga e no Colégio Antônio Vieira, ambos os colégios católicos jesuítas. Graduiu-se em Direito pela Universidade do Rio de Janeiro em 1922. Começou a carreira pública em 1924 quando assumiu o cargo de Inspetor-Geral do Ensino da Bahia. Viajou para a Europa em 1925 e para os Estados Unidos em duas ocasiões em 1927 e 1928, quando entrou em contato com a obra do filósofo John Dewey, que marcou decisivamente

que embora estivesse afastado do INEP, sua influência ainda era muito marcante e presente.

A presença de um número expressivo de artigos, produzidos pelos peritos da UNESCO, com análises sobre o sistema educacional brasileiro e, sobretudo, com recomendações de metas e diretrizes para que a política educacional fosse mais eficiente, demonstra como os órgãos internacionais atuaram de forma efetiva no Brasil, durante a década de 1960.

Entre os professores universitários que escreveram para a revista estão: Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho, referências na história da educação e expoentes da Escola Nova, que na Revista eram apresentados como professores universitário, ou seja, os três representam a presença dos intelectuais acadêmicos nas publicações da RBEP.

sua carreira intelectual. Em 1930, Anísio publicou a primeira tradução de dois ensaios de John Dewey. Em 1931 mudou-se para o Rio de Janeiro e assumiu a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Demitiu-se em 1935, nesse período, tornou-se um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Também participou da Associação Brasileira de Educação. Entre 1937 e 1945, durante o Estado Novo, Anísio permaneceu na Bahia e se dedicou a exploração e exportação de manganês, calcário e cimento; à comercialização de automóveis e a tradução de livros para a Companhia Editora Nacional. A convite do governador da Bahia Otávio Mangabeira ocupou o cargo de Secretário de Educação e Saúde até o início da década de 1950. Em 1951, já no Rio de Janeiro, assumiu a Secretaria Geral da CAPES. No ano seguinte, assumiu a Diretoria do INEP, na qual permaneceu até 1964. Como diretor do INEP, criou o CBPE e os CRPEs com o intuito de coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira. Anísio participou ativamente das discussões sobre a LDB (1961) sempre defendendo o ensino público. Foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília e em 1963 foi reitor da mesma. Com o golpe de 1964, Anísio foi aposentado compulsoriamente. Embarcou para o EUA onde lecionou na Columbia University (1964), na New York University (1965) e na University of California (1966). Ao retornar para o Brasil continuou a dedicar-se à educação. Permaneceu como membro do CFE até o final de seu mandato em 1968. Tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas e da Companhia Editora Nacional. Em 1971 morreu tragicamente em um “acidente”, quando teria caído no fosso de um elevador. Em 40 anos de carreira pública publicou dezenas de livros, artigos, conferências e relatórios. Seu ideal de vida foi a “Educação como direito de todos”. (NUNES, 2002).

Gráfico 1 – Vinculação das instituições nas publicações da RBEP

Fonte: Levantamento feito pela autora

Conforme demonstrado no gráfico acima, mais de 50% das publicações sobre Ensino Médio eram vinculadas ao INEP. Em seguida, aparece com quase 20%, as publicações vinculadas ao Conselho Federal de Educação, ou seja, 74% das publicações estavam diretamente ligadas aos órgãos oficiais da burocracia estatal.

O critério de seleção das fontes a serem analisadas foi determinado pela relevância das mesmas sobre temáticas, envolvendo o Ensino Médio. Para a análise da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), foram selecionados: editoriais, artigos que discutiam as mudanças de modelos educacionais, síntese de congressos, estudos estatísticos sobre a situação da educação no Brasil, modelos de organização educacional, legislação educacional, pareceres/indicações do CFE, resultados de pesquisas realizadas pelos Centros de Pesquisa além, de artigos de autores estrangeiros, peritos da UNESCO.

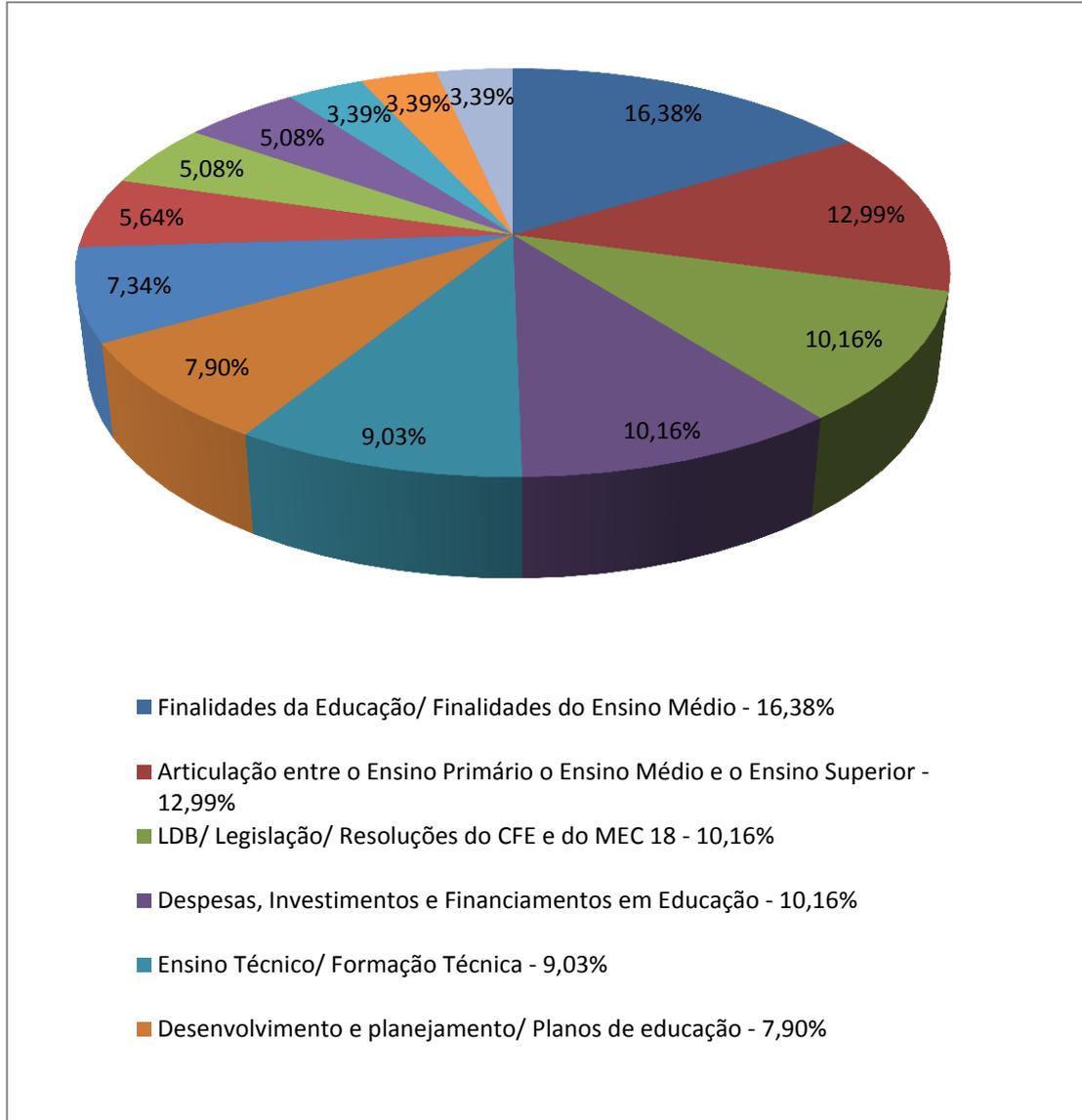
O quadro abaixo apresenta as temáticas mais frequentes, que apareceram nas fontes pesquisadas.

QUADRO 3 – Temáticas abordadas nos artigos, leis e pareceres

ARTIGOS/LEIS/PARECERES	
Temáticas	nº de publicações
Finalidades da Educação/ Finalidades do Ensino Médio	29
Articulação entre o Ensino Primário o Ensino Médio e o Ensino Superior	23
LDB/ Legislação/ Resoluções do CFE e do MEC	18
Despesas, Investimentos e Financiamentos em Educação	18
Ensino Técnico/ Formação Técnica	16
Desenvolvimento e planejamento/ Planos de educação	14
Experiências/ Modalidades e Estrutura do Ensino Médio	13
Pesquisas em Educação	10
Formação de Professores	09
Currículo	09
Conferências/ Colóquios	06
INEP: Objetivos, realizações e finalidades	06
Metodologia/ Didática/ Uso de tecnologias	06

Fonte: Levantamento feito pela autora

No momento de seleção dos assuntos mais recorrentes, foi possível perceber a forte ligação entre pesquisa e a prática educacional. As temáticas abordadas expressam uma linearidade editorial e uma preocupação em articular as teorias educacionais e as várias experiências escolares. Por um lado, aparecem as questões ligadas diretamente à administração e burocracia estatal, como: planejamento e financiamento do sistema educacional, de outro, aparecem questões de natureza pedagógica, tais como: estrutura didática, currículo, metodologias, modalidades de ensino, articulação entre os vários graus de ensino, finalidades da educação, etc.

Gráfico 2 – Divisão das Fontes de acordo com as Temáticas

Fonte: Levantamento feito pela autora

Praticamente 40% das fontes pesquisadas versavam sobre as finalidades do Ensino Médio, e sua articulação com o Ensino Primário e Superior, em seguida, com 18,06% aparecem os temas sobre desenvolvimento, planejamento, investimentos e despesas com educação.

A RBEP mostrou-se fonte riquíssima, por trazer em suas publicações as ideias compartilhadas pelos intelectuais da época, sobretudo, aqueles mais próximos de Anísio Teixeira, que comungavam dos ideais da Escola Nova. Como afirma Mendonça; Xavier (2008), o pragmatismo se fazia presente na tentativa de racionalização do sistema escolar, através do planejamento, da aplicação do conhecimento científico, particularmente das ciências sociais, na solução dos

problemas do cotidiano escolar, e, finalmente, na defesa da escola pública, laica e gratuita.

Neste projeto de sociedade liberal e democrática, a escola tinha um papel fundamental, como agente de mudança cultural, capaz de modernizar e desenvolver o país. Logicamente, que numa perspectiva de modernização conservadora, ou seja, modernizar sem alterar as estruturas sociais.

O próximo capítulo trata das relações entre economia, educação e planejamento, e também o debate na RBEP sobre a teoria do capital humano.

2. OS FUNDAMENTOS IDEOLÓGICOS PRESENTES NOS DEBATES EDUCACIONAIS NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Neste capítulo são analisadas as ideias que permearam as publicações da RBEP, e, conseqüentemente, os princípios ideológicos presentes na “fala” dos intelectuais que escreveram na Revista. A defesa dos princípios liberais esteve por trás de todos os movimentos educacionais no país ao longo do século XX. Na essência, a igualdade defendida pelo liberalismo se reportava aos direitos. Portanto, a igualdade significava o direito de cada um desenvolver-se individualmente, mas, como assinala Boobio; Matteucci e Pasquino (2010), tal princípio pressupôs apenas a igualdade perante a lei: “todos devem ter iguais direitos à vida, à liberdade, à propriedade e à proteção da lei”.

Na educação, esse princípio liberal reafirmou por um lado o direito à educação e, por outro lado o mérito como legitimação do sucesso individual. A esse respeito são elucidativos os argumentos do sociólogo Luiz Antônio Cunha (1979):

O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do “homem total”, liberado e pleno. A escola assim preocupada com o Homem, independente da família, classe ou religião a que pertença, irá revelar e desenvolver, em cada um, seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações. (...) Evoluindo desta noção para uma posição mais secular e utilitária, o liberalismo afirma que a vocação é a realização individual para a construção do progresso geral (CUNHA, 1979, p.34).

O Manifesto dos Pioneiros (1932) foi um marco para a educação na luta pelos ideais liberais. Ao semear novas ideias, o Manifesto estimulou as discussões sobre a educação e introduziu no debate nacional a defesa da coeducação, e da escola pública, obrigatória, gratuita e leiga. O objetivo era a constituição de uma escola democrática, que funcionasse como centro irradiador de uma nova forma de organizar a sociedade tendo o Estado como protagonista. Segundo Libânia Xavier (2002):

O campo de identificação no qual os pioneiros se movimentavam não era dado apenas pelo projeto educacional que o Manifesto apresentava de forma sistematizada ou das concepções teóricas ali reafirmadas. Podemos perceber a configuração desse campo de identificação também pela atuação concreta dos signatários, ou seja, de sua atuação profissional e de seus esforços em prol da organização do campo educacional, de sua interferência direta na administração da instrução pública através das reformas educacionais por eles implementadas (XAVIER, 2002, p.8).

Uma parcela significativa desses intelectuais continuou a participar ativamente da administração pública ao longo de todo o século XX. Como já foi visto anteriormente, a criação do INEP, e de todo aparato técnico no campo da educação, sobretudo, a partir da década de 1950 agregou pressupostos científicos e planejamento às políticas educacionais. Embora a expansão escolar continuasse a ser o ideal perseguido, as motivações se deslocaram para o desenvolvimento, ou seja, a educação como propulsora do desenvolvimento do país.

O debate educacional foi dominado pela perspectiva desenvolvimentista, que adquiriu diferentes interpretações ao longo do século XX. Na esfera política e econômica, num primeiro momento o desenvolvimentismo estava diretamente associado ao nacionalismo. Conforme afirma a socióloga Maria de Lourdes Manzini Covre:

Decorre daí a ideologia nacionalista, cujo modelo mais acabado vai ser desenvolvido pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) no governo de Juscelino Kubitschek. Essa postura, contudo, já carrega consigo o grifo da contradição, que marcará todo o período populista. Trata-se de que nos propomos como nação (de autonomia nacional, de volvermos para dentro os centros de decisões econômicas, de criarmos um capitalismo nacional, conforme as teses da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), do ISEB e mesmo do Partido Comunista PC) numa etapa monopolista do capital (que exige uma produção e um processo de acumulação baseado na internalização da tecnologia que redunde na internacionalização das economias nacionais, inviabilizando qualquer capitalismo autônomo) (COVRE, 1992, p.37).

O golpe militar de 1964 acabou por resolver de certa forma a “contradição nacional”, com a tomada do Estado pela fração transnacional do capital que instaurou as suas diretrizes. Segundo Paes (1995), era a “prosperidade do subdesenvolvimento”, diretamente vinculada a expansão das multinacionais, que trouxeram inovações tecnológicas para a produção industrial impactando não só

na formação de mão de obra especializada, como na reestruturação e modernização da industrial nacional, seja ela estatal ou privada.

No contexto socioeconômico, temos a configuração das grandes unidades de produção moderna. O capital transnacional levou as nossas empresas a se associarem a ele, ou a se aglutinarem internamente para lhes fazer frente, ou a fecharem suas portas. As empresas resultantes estarão atravessando pelo espírito da produção monopólica, da tecnologia maquinária e organizatória inovadora, dependentes, portanto, da "transferência de tecnologia". A sedimentação do monopolismo no país, além de sua relação heteronômica estabelecida em matrizes e subsidiárias, levará a confrontação do tripé econômico, de vinculação orgânica entre o capital estatal, o capital transnacional e o capital nacional (COVRE, 1992, p.39-40).

O modelo econômico executado pela ditadura militar era regido por "um movimento pendular". Segundo Ianni (1979, p. 288-289), "em um dos seus pólos estaria o projeto de criar um capitalismo nacional, ao passo que no outro estaria o projeto de desenvolver um sistema capitalista associado (...), sob a égide dos Estados Unidos". A coabitação dessas duas lógicas econômicas atravessou todo o período do regime militar. O pêndulo econômico inclinava ora para o nacionalismo, ora para a internacionalização subordinada.

Mesmo sendo um capitalismo dependente, eram inegáveis as transformações decorrentes da modernização pela qual passava o país. Entre 1947 e 1964, o café representava 57% do valor das exportações brasileiras. Passou a representar 37% entre 1965 e 1971 e apenas 15% entre 1972 e 1975. Por sua vez, cresceu a capacidade de arrecadar tributos por parte do governo, contribuindo para a redução do déficit público e da inflação. O Brasil, no ranking das economias mundiais subiu do "49º lugar" para a posição de "8º lugar". (FAUSTO, 2011).

Nas décadas de 60 e 70 do século XX, a industrialização e a urbanização se desenvolveram em larga escala, inaugurando um novo perfil de sociedade – a sociedade de massa. A cidade de São Paulo em 1954 já era a maior cidade brasileira, com uma população de 2.817.600, composta por imigrantes e seus descendentes, migrantes recém-chegados, e por uma grande corrente migratória que se estabelecera desde a década de 1930. A cidade tornou-se o espaço da sociedade de massa que impulsionou a modernização brasileira e a emergência das camadas populares.

Em 1960, São Paulo já contava com 56.383 indústrias que empregavam 969.112 mil trabalhadores. As classes média e popular fortaleceram-se e passaram a pressionar e reivindicar seus direitos. Segundo o historiador Boris Fausto (2011), a expansão industrial era liderada pelas indústrias automobilísticas, de produtos químicos e material elétrico. A construção civil expandiu-se bastante, graças principalmente aos recursos oferecidos pelo Banco Nacional de Habitação (BNH). Em 1968 e 1969 o país cresceu em ritmo impressionante, registrando variações, respectivamente, de 11,2% e 10% do PIB, o que correspondia a 8,1% e 6,8% no cálculo per capita. Começava assim, o chamado “milagre econômico”.

O período do chamado “milagre econômico” estendeu-se de 1969 a 1973, combinando o extraordinário crescimento econômico com taxas relativamente baixas de inflação. O PIB cresceu em média anual de 11,2% no período, tendo seu pico em 1973, com a variação de 13%. A inflação anual não passou de 18% (FAUSTO, 2011, p.268).

A política educacional estava direcionada para o desenvolvimentismo e a segurança nacional, sob a justificativa ideológica liberal, em que o investimento na melhoria do “capital humano” iria fazer com que o Brasil atingisse a excelência - uma economia moderna e industrializada. Segundo Silva (2010), o projeto liberal, herdado dos iluministas só traria modernização através da eficiência. A eficiência se traduzia na racionalização das ações dos homens e da relação entre estes e a natureza. Maior eficácia científica nas esferas da produção de bens e na administração pública, o que seria possível com a técnica e a tecnologia.

Modernidade, desenvolvimento e os ideais liberais compunham o universo por onde transitaram os intelectuais que escreveram na RBEP. A racionalização como propulsora das transformações sociais, econômicas e políticas, tão necessárias para que o Brasil deixasse o status de subdesenvolvimento e passasse a fazer parte do rol dos países desenvolvidos, foi determinante nas mudanças que ocorreram na administração estatal. A educação foi considerada estratégica para a consolidação desse processo de modernização.

Tomando como referência teórica as noções de hegemonia de Gramsci, pode-se afirmar que a atuação desses intelectuais contribuía para configurar homogeneidade e direção política e ideológica – hegemonia – sobre as demais classes. Como bem explica Portelli, “essa direção da sociedade é exercida em diversos graus por uma camada social ligada organicamente à classe dirigente:

intelectuais, encarregados de dirigir o complexo superestrutural e soldar a estrutura e superestrutura” (Portelli, 1990, p.102).

Conforme afirma Cunha (1979), o papel atribuído à educação para a construção de uma sociedade aberta, pela doutrina liberal, pela pedagogia da Escola Nova e pelo plano do estado revelavam fortes traços comuns. À educação era atribuído o papel de equalizadora das desigualdades produzidas pela ordem econômica. Portanto ao disseminar o pensamento de que através da educação era possível atingir a ascensão socioeconômica, transferia-se para os indivíduos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. As contradições do sistema capitalista, a perversa concentração de riqueza e o desigual acesso aos bens materiais e culturais não tinham espaço na RBEP.

2.1. Modernidade e desenvolvimento: os desafios educacionais

Ao explanar sobre a educação no mundo moderno e os novos desafios, Anísio Teixeira, em um discurso pronunciado na formatura da Faculdade de Filosofia na Universidade Federal da Bahia e publicado na RBEP em 1968, afirmava que:

Acrescente-se que já não recebemos o aluno como a página em branco que pedagogos antigos imaginavam, mas como um ser vitalizado e alerta, com uma massa informe de experiências na cabeça, que não recebeu tanto da família e da vizinhança mais ou menos eclipsadas, mas de seus pares, do transístor, do rádio e da televisão. (Caminha-se para tornar o estudo crítico desses meios de comunicação um dos pontos fundamentais da educação escolar) (TEIXEIRA, 1968, p.24).

Para Anísio, os dois “Brasil (s)” o rural e urbano estavam em processo de fusão, o que trazia por consequência, mudanças na cultura. “Muitos agora desejando os privilégios dos poucos”. Na análise do educador as mudanças eram decorrentes do desaparecimento das comunidades substituídas por novas relações sociais que se estabeleciam de forma impessoal, mediadas pelo trabalho especializado e pela comunicação com os centros distantes.

Uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado em Economia e Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (com recursos e por encomenda da SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste) publicada na RBEP em 1970, por Tarcizio Quirino, era um excelente exemplo de como a fusão do

mundo rural e urbano, destacado por Anísio Teixeira, se processava e se refletia nos anseios da população.

Os dados foram colhidos de 2.359 chefes de família da zona rural nordestina, através do questionário ali denominado de “Ficha Social”. Os membros dessas famílias perfaziam um total de 16.996 pessoas. O questionário com perguntas, tanto abertas como fechadas, foi aplicado no primeiro semestre de 1967 a proprietários, arrendatários, administradores, parceiros, rendeiros, foreiros e trabalhadores, em número proporcional às respectivas categorias. Trinta e Oito municípios foram escolhidos por serem os maiores produtores de dezenove variedades de produtos agropecuários.

Em 98% dos casos o chefe de família é o cônjuge do sexo masculino, que tem família de seis pessoas. Éle é economicamente independente (98%), casado no civil e no religioso (36%), com idade entre 40 a 49 anos (27%), agricultor (cultivo ou pecuária), proprietário como ocupação principal (65%), sem outra ocupação além dessa (77%). Não se conhecem seus rendimentos (51%), é analfabeto (55%) e nascem na área rural do mesmo município onde reside (53%) (QUIRINO, 1970, p. 314).

Com relação aos dados obtidos, quanto à educação formal, na pergunta sobre as razões por que os filhos em idade escolar não frequentavam a escola: 33,9% dos chefes de família apontaram como causa a falta de escolas nas proximidades, a distância ou a deficiência delas. Em segundo lugar, com 29,5% foi apontado a falta de recursos. Em terceiro lugar com 7,5%, apontaram como causa, a necessidade dos meninos em idade escolar trabalharem para ajudar a compor a renda da família.

Também foi perguntado sobre a expectativa profissional para os filhos. Para os filhos do sexo masculino, 38% manifestaram o desejo de que tivessem uma profissão de nível superior. Para as filhas, 7,8% dos pais desejavam profissões que exigissem formação secundária. As profissões “femininas” eram as mais desejadas para as mulheres (58,1%) entre estas o magistério primário era a preferida:

A escolha de profissões urbanas predomina sobre as rurais.(...) A rejeição da agricultura como profissão para seus filhos ressalta ainda mais a profundidade com que o mecanismo da atração urbana está ficando na mente dos atuais profissionais agrícolas.(...) Para o sexo masculino as profissões que garantam a maior quantidade possível de ascensão social são as preferidas. Para o sexo feminino a preferência é por profissões que se assemelham ao padrão

tradicional de profissionalização feminina, a “dona de casa”. A professora primária é a profissão que mais se aproxima desse padrão, seguida pela “costureira bordadeira” (QUIRINO, 1970, p.324-325).

Embora, entre os chefes de família da zona rural do nordeste, apenas 4,1% tivessem curso médio ou superior completo, a maioria, ou seja, 62,6%, desejava que seus filhos, tanto homens como mulheres tivessem uma educação de nível médio completo ou mais. A grande maioria dos chefes de família eram otimistas com relação ao futuro dos filhos e achava ser possível que eles conquistassem uma profissão (74,4% para os filhos homens e 74,2% para as filhas mulheres).

Com relação ao acesso à educação a falta de recursos e condições das famílias era apontada como o maior impedimento para os filhos não seguirem a profissão escolhida pelos pais (62,3% para os homens, 64,8% para as mulheres). Interessante destacar, que em nenhum momento a ausência do estado ou a falta de políticas públicas (que garantissem o acesso dos filhos à educação) foram apontados como fatores determinantes na escolarização e profissionalização dos filhos. Nos resultados da pesquisa em momento algum questionou-se a falta de escolas na região ou a omissão do estado.

Concluindo, a perspectiva de ascensão socioeconômica gerava um clima de confiança na melhoria de vida, ou pelo menos, um clima de otimismo e esperança que se concretizaria quando os filhos migrassem para a cidade e continuassem os estudos, esse era o anseio dos pais. Esta expectativa se refletia na preferência das profissões almejadas para os filhos. Interessante destacar também, que apenas 7,5%, apontaram a necessidade dos meninos em idade escolar trabalharem, como motivo para não frequentarem a escola, ou seja, embora tivessem dificuldade em ter acesso ao ensino, a educação escolar era altamente valorizada. O motivo, portanto da baixa escolaridade não estava no fato das crianças e jovens estarem trabalhando para reforçarem a renda familiar, mas sim, na falta de escolas próxima as residências.

Embora o sistema educacional fosse precário, o editorial do número 110, da RBEP de 1968 resumia o clima vivido na época como de uma verdadeira revolução educacional, em que a reestruturação estava no centro dos debates, seja a reestruturação social, a reestruturação dos currículos e programas, a reestruturação dos métodos de ensino e do saber, frutos do progresso obtido pela ciência e a tecnologia. (EDITORIAL, 1968a).

No novo mundo, de crescimento populacional astronômico, desenvolvimento tecnológico nunca visto, numa sociedade de consumo e cultura de massa, a educação era a chave para o desenvolvimento, porém precisava ser diferente. Havia uma enorme expectativa, de que as novas tecnologias promoveriam a revolução educacional tão almejada. O próprio Anísio Teixeira saudava com otimismo o uso da televisão, cinema e rádio no processo de aprendizagem.

Interessante destacar que a temática do desenvolvimento perpassou por toda a década de 1960, mesmo antes da mudança do regime político, com o golpe de 1964. Celso Kelly, Secretário Geral do Conselho Federal de Educação, já em 1963 afirmava em artigo publicado na RBEP, que dentre os objetivos de uma política de desenvolvimento estava a promoção do desenvolvimento social e a valorização do capital humano, mediante o acréscimo do investimento em educação e tecnologia. O desenvolvimento, segundo ele, deveria vir através da educação básica com a consequente elevação do nível cultural das camadas populares. (KELLY, 1963).

Boa parte dos artigos publicados na RBEP nesse período insistiam em afirmar que para um mundo melhor, a escola tradicional não servia mais. Este tipo de escola não era capaz de responder as necessidades da instrução universal e permanente. Como foi registrado no número 108 da Revista: “A educação na era tecnológica exige métodos próprios, uma pedagogia adequada ao ritmo veloz da nova sociedade democrática, a ser construída”. (EDITORIAL, 1967b, p.206).

Na verdade, o Brasil demonstrava estar alinhado com as diretrizes estabelecidas pela ONU para a América Latina. Acher Deleón (1969), perito da UNESCO, explanava na RBEP sobre a grande expansão da educação no mundo e o consequente aumento das despesas com a mesma. Segundo ele, entre 1958 a 1963 teria ocorrido um crescimento de matrículas no Ensino Primário de 40%, no Médio de 65% e no Superior de 50%. Importante destacar, que o segmento que mais cresceu, proporcionalmente no país, durante este período, foi exatamente o Ensino Médio, o que demonstra que o Brasil estava em sintonia com as tendências educacionais que aconteciam no mundo. O motivo de tamanha importância tinha direta ligação com o desenvolvimento econômico. As argumentações de Deleón buscaram reafirmar as relações entre educação e desenvolvimento, questão amplamente debatida em âmbito internacional.

A educação no mundo inteiro está, pois, cada vez mais ligado ao desenvolvimento econômico e à expansão das necessidades, embora alguns continuem a contestar isso. Mas parece que há, atualmente, provas suficientes dessa interdependência, para que se possa afirmar que a educação é um fator de desenvolvimento, e não somente uma repercussão do desenvolvimento. Todos os países do mundo estão em vias de tomar consciência do fato de que a educação é uma das condições básicas do desenvolvimento econômico e social (DELEÓN, 1969, p.21).

Para Cora Bastos de Freitas Rachid (1970), representante do Ensino Comercial do MEC, no estado da Guanabara, o Brasil estava em pleno desenvolvimento econômico, o que trazia como consequência a abertura constante de novas áreas de atividades, e a necessidade de mão de obra especializada para atender as empresas, que precisavam estar preparadas para competir no mercado. Segundo ela, “os economistas afirmam que se o Brasil não aproveitar os próximos trinta anos para realizar seu desenvolvimento total perderá a oportunidade de projetar-se como grande nação e de fixar as bases de um bem-estar social capaz de satisfazer aos nossos melhores anseios” (RACHID, 1970, p. 361).

Assim, as mudanças pleiteadas para a educação não se restringiam à especialização. O editorial número 123 da Revista, em 1971, afirmava que ao mesmo tempo em que a educação era reflexo da sociedade e, portanto, sofria as consequências dos saltos da ciência, da tecnologia, da política e da economia, a mesma era também o meio eficaz para a adaptação à complexa vida moderna e preparação para mudanças futuras. (...) “educação vista e sentida como elemento de integração e compreensão dos problemas humanos e não apenas como forjador de especialistas do trabalho produtivo” (EDITORIAL, 1971b, p.7).

Embora não escapasse aos intelectuais, sobretudo os escolanovistas, uma análise crítica, nem sempre aprofundada, sobre os graves problemas educacionais do país, havia um clima de otimismo com relação à educação. Esse otimismo se apresentava por meio de uma relação dialética entre desenvolvimento, modernidade e educação.

A “fala” dos intelectuais oscilava, ora guiada pela “euforia” com o desenvolvimento industrial e tecnológico que iria impulsionar e transformar a educação, ora enaltecia a educação como propulsora do desenvolvimento e modernização da sociedade. Nesse projeto de “Brasil moderno que sempre vai pra frente”, o Ensino Médio era fundamental para a mudança de patamar do

subdesenvolvido para país desenvolvido. Havia portanto, um otimismo sustentado por um pensamento de desenvolvimento progressista e ininterrupto. Ao restringir o desenvolvimentismo a uma interpretação puramente econômica concretizada em números e estatísticas, esvaziava-se o debate.

A concentração de renda acentuou-se durante a ditadura. Em 1960, 20% da PEA (População Economicamente Ativa) detinham 3,9% da renda; em 1970, 3,4%; e, em 1980, 2,8%. Enquanto isso, 1% da PEA detinha, em 1960, 11,9% da renda; em 1970, 14,7%; e, em 1980, 16,9%. (PAES, 1995).

Pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrava que, em plena época do “milagre econômico” (1968-1973), 12,5% dos trabalhadores ganhavam até meio salário mínimo; 20,8% recebiam até um salário mínimo; 31,1% até dois salários mínimos, ou seja, cerca de 64,4% da população recebia, no máximo, dois salários mínimos. Muitos jovens trabalhavam para contribuir com o aumento da receita familiar. (GERMANO, 1993). Quem estava sendo favorecido, a que interesses atendia o modelo de desenvolvimento adotado no país? Apartada das benesses da modernidade as camadas populares tanto no campo como na cidade, continuavam a viver em condições precárias sem acesso a moradia, saúde, transporte e educação dignos e de qualidade.

2.2. Planejamento como estratégia para se atingir a eficiência, a racionalidade e a cientificidade na educação

Ao descrever o crescimento populacional, o editorial da Revista 108 de 1967, informava as estimativas para 2000, ou seja, uma população mundial de 5 a 6 bilhões. Já o Brasil teria em 1970, cerca de 100 milhões de habitantes.

Diante dessa realidade, o grande desafio consistia em como planificar recursos humanos e bens materiais. O Editorial número 108 da RBEP questionava o que as elites dirigentes de cada país vinham fazendo, no sentido de alcançar “um desenvolvimento equilibrado das comunidades pela correção dos desníveis socioeconômicos, culturais e a valorização operativa da capacidade intelectual do homem, tirando-se partido de suas virtualidades criadoras”. (EDITORIAL, 1967b, p.205).

Seguindo uma tendência mundial, como foi estudado no primeiro capítulo, o planejamento tornou-se estratégico na definição das políticas públicas a serem

adotadas no país. Havia um intenso debate sobre a importância da realização de pesquisas científicas com a finalidade de subsidiar o planejamento tornando-o mais eficiente, com objetivos e metas mais próximas da realidade.

O investimento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais em pesquisas no campo da Sociologia e Antropologia demonstravam os esforços no INEP, de apresentar dados científicos sobre a realidade sociocultural do Brasil. Porém a falta de investimentos, de pessoal especializado, e a perenidade das pesquisas foram obstáculos intransponíveis.

Conforme afirma Libânia Xavier (1999, p.196), o debate intelectual acontecia em duas frentes: “a dicotomia entre ciência pura e ciência aplicada, de um lado; e, de outro, a tensão entre planejamento e as reais condições para sua implementação em um país com características peculiares como o Brasil”.

Ao discorrer sobre a infância e a adolescência nas favelas, em artigo publicado na RBEP em 1971, a professora da USP, Maria Isaura Pereira de Queiroz, denunciava que as poucas pesquisas realizadas no país eram motivadas por fatores exóticos ou por temáticas da moda, como o processo de industrialização. Ela criticava que a organização social e níveis de vida não apareciam nas pesquisas além do fato de haverem pouquíssimos estudos sobre infância e adolescência. Essa fala é significativa, pois é um indicativo de que dentro da universidade também havia carência de produção científica sobre a realidade brasileira.

Com relação ao planejamento econômico da educação, o foco estava em como calcular o montante dos recursos que deveriam ser destinados ao sistema escolar. Assim, o levantamento dos dados estatísticos era muito importante. Com o crescimento demográfico, as despesas com a educação deveriam crescer na mesma proporção, porém esta não era a realidade. Como manter um padrão de ensino com recursos limitados? A solução estava condicionada a um planejamento eficaz, que precisava estar respaldado em dados precisos. Dentre os aspectos relevantes a serem considerados estavam: a escolha dos melhores programas educacionais, o controle do custo operacional e a simplificação administrativa.

As escolhas dos programas educacionais eram realizadas por comparação de rendimento. A pesquisa operacional auxiliava na solução dos problemas de custo ao determinar o número de alunos que a rede escolar poderia suportar, em função do número de alunos por sala de aula, taxas de promoção em cada série e o número de alunos que saíam da escola. Na simplificação administrativa, a otimização do tempo,

seria obtida, através do conhecimento das tarefas a serem executadas com funcionários especializados e preferencialmente concursados.

De forma mais específica era importante calcular, com maior exatidão possível, os custos operacionais das escolas dos diferentes níveis, ramos e sub-ramos do ensino bem como, o custo do aluno por ano, para cada nível e para cada área socioeconômica. Era preciso também, levar em conta a organização própria do sistema de ensino dos vinte e dois estados que desfrutavam de relativa autonomia.

Assim, os dados sobre educação eram importantes para o planejamento a fim de estruturar o crescimento da rede pública de ensino. Com relação ao ensino privado era essencial para se determinar, conforme previsto pela LDB/ Lei 4.024/61, a subvenção aos estabelecimentos particulares de ensino, através de bolsas-de-estudo, obras, compra, construção e reforma de prédios e respectivas instalações e equipamentos. Como conceder recursos sem a prévia segurança de que o auxílio era realmente necessário, e sem a certeza do correto emprego do investimento? É óbvio que a conjugação dos recursos públicos com as instituições particulares não podia ser feita de forma indiscriminada e deveriam ser excluídas do sistema de cooperação aquelas instituições que desviavam recursos ou só visavam o lucro oferecendo um ensino sem qualidade.

Dessa maneira, as pesquisas estatísticas, fundamentais para a realização do planejamento, também foram amplamente debatidas na RBEP. O levantamento dos dados estatísticos sobre educação era feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O SEEC (Serviço de Estatística da Educação e Cultura), subordinado à Secretaria Geral do MEC, tinha como função redigir os questionários e analisar os dados obtidos.

Segundo Isabelle Deblé (1971), perita da Unesco, que apresentou à direção do INEP, um relatório sobre estatística e planificação em 1968, o agente recenseador confiava ao professor ou diretor da instituição educacional a função de responder aos questionários. A avaliação das informações recolhidas dependia, portanto, de dois fatores: a consciência profissional do educador (encarregado de responder os inúmeros itens do questionário e a consciência profissional do agente recenseador, que não deveria omitir as escolas isoladas, de difícil acesso).

Não havia possibilidade de controle das informações fornecidas. No Brasil, portanto, circulavam inúmeros documentos estatísticos, mas a fonte das informações era sempre a mesma. Por falta de recursos, o SEEC não explorava e analisava os

dados levantados, limitando-se a recolher e publicar as informações. Segundo Walter Augusto do Nascimento (1971), professor da Escola Nacional de Ciências Estatísticas da Fundação do IBGE:

O SEEC faz as apurações no setor de ensino em nível de censo usando como unidade de informação a escola, considerada como um conglomerado de alunos, professores, salas de aula, etc. As informações são obtidas anualmente ou trienalmente, mas de cada vez o processo se reinicia com um novo cadastro; independente do anterior. As consequências são: quando um cadastro está em fase de conclusão, chega o momento de começar outro, e os dados não são analisados (NASCIMENTO, 1971, p. 258).

Isabelle Deblé (1971), na conclusão de seu relatório, sugeria medidas de curto e longo prazo, para que a coleta de dados e as pesquisas estatísticas fossem mais eficientes. No curto prazo, propunha uma articulação entre os organismos de planificação federal e estaduais com o objetivo de aproveitar todas as informações e cálculos já realizados. Como medidas a serem tomadas em um período maior:

A longo prazo, tratar-se-ia de procurar um meio de conciliar a centralização estatística com a descentralização na elaboração dos planos e de assegurar a publicação regular e anual de uma situação de ensino que, não só enumere fatos, como os apresenta de maneira a fornecer aos educadores e aos planejadores todos os elementos de um “painel de controle” estadual e nacional (DEBLÉ, 1971, p.285).

Havia como se pode constatar, a defesa do uso da ciência para a solução dos problemas educacionais. O fato de especialistas publicarem pareceres e relatórios na RBEP demonstrava haver uma preocupação em instrumentalizar o estado para que criasse uma cultura efetiva e duradoura de pesquisa. Havia, portanto, um consenso de que as políticas públicas só seriam bem sucedidas, se houvesse um planejamento não só para a educação, mas também para a realização das pesquisas, que deveriam ser mais complexas.

O planejamento também era visto como fundamental, para que a descentralização fosse bem sucedida e a autonomia dos estados garantida. Carlos Pasquale²⁹ (1964b, p.228) afirmava serem os recenseamentos importantes, pois

²⁹ Carlos Pasquale (1906-1970). Formado em Medicina pela USP, foi um dos fundadores do Colégio Paulistano. Presidiu o Sindicato Patronal dos Estabelecimentos de Ensino Particular e fundou a Editora do Brasil, sendo responsável pela publicação de muitos livros didáticos. Em São Paulo, por duas vezes, foi Secretário de Educação do estado e Presidente do Conselho Estadual de Educação. Na administração federal, foi diretor do Departamento Nacional de Educação, Diretor do Ensino Industrial, membro do Conselho Federal de Educação e

aqueles estados que ainda não haviam elaborado seus planos de educação, tecnicamente estruturados, poderiam contar “com números fidedignos sobre a população em idade escolar, déficit de matrículas, falta de salas de aula, necessidade de professores, dados sobre os quais inspirando-se, no princípio do planejamento, poderão empreender providências administrativas e medidas técnicas adequadas”.

Eram recorrentes as críticas sobre a falta de estrutura dos estados, frente ao desafio de elaborar políticas públicas eficientes. A solução apresentada sempre destacava a importância dos concursos públicos e da formação de profissionais especializados nos assuntos educacionais para atuarem nas secretarias de educação e na administração junto ao poder executivo.

Assim, além da falta de recursos humanos, financeiros, de integração e coordenação entre municípios, estados e união, os intelectuais denunciavam a resistência, que havia no campo educacional, à mudança. Jayme Abreu era o mais combativo, e constantemente abordava essa questão em seus artigos e nos editoriais da RBEP.

Em verdade, costume e tradição, autoridade, experiência pessoal, raciocínio silogístico continuam ainda prevalecendo no campo educacional, com lenta e parcimoniosa introdução do inquérito ou pesquisa científica em suas práticas (ABREU, 1969a, p.6).

Segundo Abreu, a educação no Brasil tinha caráter mais do senso comum, do que científico. Do ponto de vista sociológico, embora interdependentes, duas realidades opostas se apresentavam: de um lado os processos globais de burocratização, urbanização, industrialização e secularização da cultura, de outro, a velha superestrutura educacional institucionalizada. Na visão do educador, essa situação era herança de um estilo complacente, paternalista, pessoal, não racional no exame e nos procedimentos adotados no âmbito da educação. Portanto, essa herança do atraso só teria fim, quando se concretizasse em seu lugar uma estrutura burocrática pautada pela eficiência técnica, graças à precisão, rapidez, controle e

diretor do INEP. Exerceu ainda o cargo de diretor Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI - SP). Foi o responsável pela criação do Salário-educação (Lei nº 4.440/64) que garantiu a manutenção e a expansão do Ensino Fundamental, estendendo-se a todas as empresas vinculadas à Previdência Social a obrigação de contribuir para suplementar as despesas públicas com a educação elementar. Em 1964 já como diretor do INEP realizou o Censo Escolar. (DIAS, 2002)

continuidade. A estrutura burocrática tinha por mérito promover a completa eliminação das relações personalizadas, contaminadas por sentimentos de hostilidade, ansiedade, envolvimento afetivo, etc. (ABREU, 1969a).

Como estudado no primeiro capítulo, ao longo da década de 1960, o planejamento educacional, aos poucos, foi saindo da órbita do MEC, com a interferência, que passou a ser constante, do Ministério do Planejamento. Em 1966, Jayme Abreu publicou na RBEP, na seção de Estudos e Debates, um texto sintético problematizando a relação entre educação e economia. Para Jayme Abreu era necessário que economistas e educadores se unissem para vencer os obstáculos e tornar as políticas educacionais bem sucedidas. Segundo ele, esforços vinham sendo feitos para aproximar cultura e economia na temática da educação.

Reconhecia, dessa maneira, que economistas e educadores vinham trabalhando para implementar um planejamento educacional no país. Porém, para Abreu os educadores deixaram os economistas tomarem a frente no planejamento educacional, com aspectos positivos e negativos, na delimitação precisa de áreas de competência.

Assim, como dissemos, só por exceção, quando o educador tiver uma visão ampla e integrada do papel da educação como variável interdependente, em verdade mais condicionada do que condicionante no contexto social, ou quando o economista tiver o exato sentido da presença do econômico e do cultural na temática da educação, podem suceder intervenções oportunas e equilibradas dos mesmos, suma proposição de planejamento da educação que atenda, simultaneamente, com proporção e harmonia, aos dois aspectos que nela se integra e completa: o cultural e o econômico (ABREU, 1966a, p.41-42).

Para a solução do problema, Jayme Abreu citou o trabalho do economista Rômulo de Almeida: “Notas sobre programação educacional, num país em processo inicial de desenvolvimento”. A tese desse autor consistia na proposição de uma programação educacional baseada no investimento em recursos humanos e num plano de desenvolvimento orientado pelo conceito de valorização desses recursos e sua melhor utilização.

Em 1965, no número 99, na seção Documentação a RBEP publicou um relatório sobre a Reunião Técnica sobre Planejamento do Ensino Médio provida pela União Pan- Americana e a Secretaria da Educação da República do México, na cidade do México. A reunião contou com a participação de 19 delegações dos

países americanos, inclusive o Brasil e teve como objetivo analisar a situação do Ensino Médio na América Latina, com especial referência ao planejamento integral da educação, considerando desde as necessidades de pessoal (para a execução dos planos de desenvolvimento) até aspectos técnicos e administrativos e as bases de um programa interamericano de modernização do Ensino Médio.

A conclusão da reunião foi o levantamento de uma série de medidas, que o planejador de educação precisava colocar em prática, para que o planejamento fosse bem sucedido. Dentre as mesmas estavam: “a) analisar dados demográficos com critérios científico e docente; b) estabelecer prioridades educacionais; c) avaliar as despesas dos projetos de ampliação e renovação do sistema; d) estabelecer previsões para recuperar e incorporar, no mercado de trabalho, a população que não teve oportunidade de educar-se; e) elaborar os planos que exigem o estudo da realidade e os recursos disponíveis” (DOCUMENTAÇÃO, 1965e, p 154).

Concluindo, o processo de modernização da educação (tanto na esfera administrativa como pedagógica, presente na RBEP) tinha como pressupostos a racionalização do planejamento e a utilização da pesquisa embasada em métodos científicos. Os intelectuais, que escreveram na RBEP, defenderam a conciliação da centralização estatística com a descentralização na elaboração dos planos. Eles defenderam também, a publicação regular e anual de pesquisas para que educadores e planejadores pudessem melhorar os sistemas de ensino.

2.3. Economia e educação: um debate que incorpora a Teoria do Capital Humano

No Brasil, os debates sobre a relação da economia com a educação (de forma mais genérica) e sobre o capital humano (de forma mais específica) aparecem na RBEP desde 1962, como se pode ver na transcrição da mensagem enviada ao Congresso pelo presidente João Goulart, publicada na Revista em 1962: “A política educacional, de sentido eminentemente técnico e profissional, em todos os seus níveis, é indispensável objeto para que se possa contar com a formação de técnicos e mão-de-obra qualificada, tão necessária ao desenvolvimento Nacional”. (GOULART, 1962, p. 3).

De fato, como explica Cunha (1979), foi através da observação dos resultados da reconstrução das economias da Alemanha, da Itália, da França e do Japão, após

a segunda guerra mundial que os economistas passaram a dar cada vez maior importância aos “recursos humanos” como fatores de produção. Anteriormente, apenas o número de trabalhadores era levado em conta nas análises econômicas. A partir daquele momento, o nível educacional passou a ser considerado relevante para explicar boa parte do crescimento da renda.

Muitos estudos passaram a ser feitos e utilizados para justificar o maior investimento em capital humano, do que investimentos em capital físico. Frigotto (2000) esclarece, que a formulação da teoria do capital humano, é procedente dos trabalhos realizados por um grupo de cientista, que pesquisavam a temática do desenvolvimento, coordenados por Theodoro Schultz nos EUA, na década de 1950. “(...) Schultz notabiliza-se com a “descoberta” do fator H, a partir da qual elabora um livro sistematizando a “teoria” do capital humano, que lhe valeu o Prêmio Nobel de Economia em 1968” (2000, p.41). O fundamento da teoria estava na relação instrução-produtividade:

A ideia chave é de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção, ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado com o indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 2000, p 41).

Em 1962, Jayme Abreu e Anísio Teixeira assinaram em conjunto, um trabalho que foi publicado na RBEP no qual analisaram a situação econômica do Brasil e o programa de governo vigente. Segundo eles, o baixo crescimento do país era decorrente da inadequação do nível global de investimentos e de defeitos na estrutura dos investimentos. “Os principais propulsores do crescimento econômico de um país são, evidentemente, os investimentos globais em capital fixo, e de forma geral, em educação, em pesquisa científica e em tecnologia, destinados estes a valorizar o capital humano” (ABREU; TEIXEIRA, 1962d, p.75-76). Os argumentos de ambos tinham como fundamentação o histórico dos investimentos feitos pelos países desenvolvidos.

Os países que se desenvolvem rapidamente despendem entre 6% e 8% do seu PNB em educação, além de 1,5% a 2% em pesquisa e

aplicações tecnológicas. Esse dispêndio é imprescindível para aumentar o rendimento dos fatores de produção, economizando capital pela melhora da relação produto/capital (ABREU; TEIXEIRA, 1962d, p 76).

Importante destacar, como já foi visto anteriormente, que em 1962, a ideologia do nacional desenvolvimentismo ainda prevalecia, e era compatível com a teoria do capital humano, defendida pelo governo e signatários da Escola Nova. Portanto, não foi a vitória do capitalismo internacional, que se instalou definitivamente no Brasil, após o golpe de 1964, responsável pela propagação da teoria do capital humano entre a intelectualidade, suas raízes eram bem mais antigas. Embora o projeto do desenvolvimentismo nacional não tenha vingado, o ideal de modernização do país, continuou a ser sustentado e defendido.

Em outro artigo também publicado em 1962, Gildásio Amado (1962), diretor do Ensino Secundário, informava que o Brasil havia ratificado, em Punta Del Este, o compromisso dos países latino-americanos de preparar a juventude brasileira para as atividades produtivas que, com a industrialização, passaram a exigir grau crescente de qualificação intelectual e técnica.

Em um dos artigos de Jayme Abreu publicado em 1966, o educador reafirmou sua posição favorável à teoria do capital humano considerando-a uma concepção de educação. Destacou os estudos de Schultz, Harbison, Stroumlin, Hoselitz e Lewis, que versavam sobre modelos econométricos de planejamento educacional e estudos do “fator residual” na análise dos fatores de produção.

(...) Outros países despertaram para a concepção nova de educação como importante instrumento no processo de produtividade e de desenvolvimento econômico. E seja no regime capitalista como no socialista de produção, pelos expoentes de sua prática, esta visão nova da educação é hoje pacificamente aceita, estando apenas em curso estudos de rigor acadêmico capazes de precisar, de medir mais seguramente causas e efeitos nesta relação causal EDUCAÇÃO – DESENVOLVIMENTO econômico, tão plena de variáveis interdependentes que, por isso, longe está de ser simples (ABREU, 1966a, p. 38).

Em 1968, Paulo Novais, diretor de planejamento da Capes, publicou um artigo na RBEP, em que explicava os limites das ciências econômicas com relação ao cálculo do custo da educação e seus resultados. Portanto, a teoria do capital humano apresentava limites impostos pela necessidade da análise de longos prazos, que traziam mudanças tecnológicas e culturais, que não sendo previsíveis,

não poderiam ser calculadas, levando a adivinhações ou a simples exercícios matemáticos de pura especulação.

O custo da educação pode ser calculado em função dos recursos consumidos na sua realização. É o que os economistas chamam “insumo”. Se multiplicarmos as quantidades de cada recurso pelo seu preço, teremos o custo expresso em valores monetários. (...) O cálculo econômico corrente, dentro da filosofia mercantil, só pode ser feito com eficiência a prazos muito curtos, ou restritos a setores estáticos. (...) A educação pode incluir coisas como aumento de produtividade. (...) Pode-se falar, aí, em demanda de trabalho, mas supor que toda educação existe em função de uma demanda de trabalho é simplificação inadmissível. Esse é um aspecto parcial que pode ser considerado, mas não pode ser determinante (NOVAIS, 1968, p. 236-237).

Frigotto (2000) explica que a literatura sobre educação que aborda o capital humano, apresenta dois aspectos conflitantes. O primeiro está na tentativa do ponto de vista macro e microeconômica de se mensurar o impacto da educação sobre o desenvolvimento. O segundo aspecto implica em saber até que ponto a educação pode ou não ser produtora de capacidade de trabalho.

A questão básica é, pois, como e que tipo de educação é gerador de diferentes capacidades de trabalho e, por extensão, da produtividade e da renda. (...) Aqui, uma vez mais, sem romper com a matriz conceptual (da metafísica da cultura, diria Kosik, 1986), o embate é sobre o que de fato produz a capacidade de potencial trabalho e o que a escola efetivamente desenvolve: conhecimentos e habilidades técnicas específicas ou determinados valores e atitudes funcionais ao mundo da produção (FRIGOTTO, 2000, p. 42).

Esse embate sobre o que de fato produz a capacidade e potencial de trabalho gerou um debate intenso e polêmico, com a publicação de inúmeros artigos na RBEP. Já em 1966, Davée questionava a viabilidade de uma formação exclusivamente profissionalizante, para ele este não era o caminho mais acertado.

Provavelmente errado afirmar que só a educação técnica e formação de pessoal qualificado e de profissionais têm efeito direto sobre o desenvolvimento econômico. Se for este objetivo do pensamento governamental bastaria apenas melhorar o rendimento (quantitativo e qualitativo) e as diversificações do ensino médio e superior atuais para satisfazer a demanda do mercado de trabalho que, no Brasil, apresenta pouca elasticidade (DAVÉE, 1966, p.9).

Argumentava o autor que a formação de um operário qualificado para a indústria manufatureira, por exemplo, só deveria começar depois de alguns anos de

ensino geral (linguagem, aritmética, desenho). Portanto, o fim da educação deveria ser “fazer bem o que tem que fazer”, que era organizar um sistema de ensino básico e forte, ponto de partida para qualquer forma de educação ou treinamento.

Numa perspectiva inversa, Aparecida Joly Gouveia³⁰ (1966), ao justificar o crescimento de 118% do Ensino Médio, no período de 1950 a 1960, explicava que as atividades econômicas se multiplicavam nos setores secundário e, principalmente terciário, pressionando “no sentido de maior produtividade e eficiência, em empresas de certo porte, a educação de nível médio passa a constituir requisito indispensável para um número crescente de empregos para os quais, na prática, esse grau de qualificação atualmente não se impõe” (GOUVEIA, 1966, p.66). Ou seja, para a autora, a formação geral obtida no ensino secundário era insuficiente.

Em 1968 Jayme Abreu alertava sobre a importância da expansão da escola média, considerada por ele indispensável para a habilitação imediata ou preparatória dos jovens para a atuação nos setores secundária e terciário. Em 1971, voltou a insistir sobre o tema usando para sua argumentação um estudo feito por Joaquim Faria Góes Filho³¹ e Roberto Hermeto Costa sobre o trabalho de engenheiros e técnicos na indústria. O estudo foi realizado no período de 1963 e 1964, com uma amostragem de 472 indústrias de São Paulo, Minas Gerais, Guanabara e Rio de Janeiro, que na totalidade empregavam 266.360 trabalhadores.

³⁰ Aparecida Joly Gouveia (1919-1998) diplomou-se como professora primária em 1937 e concluiu o curso de Ciências e Políticas Sociais em 1950. Entre 1955 a 1962 esteve ligada ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Durante este período realizou o Doutorado na Universidade de Chicago, onde obteve o título de Ph.D., no Departamento de Sociologia. A partir de 1962, sob patrocínio da UNESCO e do INEP, trabalhou como professora no curso de Pós-graduação que preparava pesquisadores em educação no Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Antonio de Queiroz Filho, em São Paulo (PCRPE). Coordenou um projeto que estudava as relações entre o Ensino Médio e a estrutura socioeconômica do Brasil, tendo se estendido por cinco estados. Deste projeto resultaram várias publicações, destacando-se o livro “Ensino Médio e desenvolvimento”, em colaboração com Robert Havighurst (1969), professor da Universidade de Chicago. De 1966 a 1983 lecionou na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Foi assessora e consultora de vários órgãos do Ministério da Educação, como o INEP, CBPE, CNPq e a CAPES. (LUDKE, 2002).

³¹ Joaquim Faria Góes Filho (1901-1994) cursou o Ginásio no Colégio Padre Antônio Vieira, colega de Anísio Teixeira, foram amigos por toda a vida. Formou-se em Direito em Salvador. De 1940 a 1942 dirigiu a Superintendência do Ensino Elementar da então Secretaria-geral de Educação e Cultura do Distrito Federal. Deixou a Superintendência para assumir a direção do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, entidade em que trabalhou até 1970. Chamado por Anísio Teixeira fez parte do Conselho da Capes de 1951 a 1957. Em 1962, foi nomeado pelo presidente João Goulart, para o CFE. Integrou a Comissão de Ensino Primário e Médio. A maioria dos pareceres por ele relatados versava sobre a adaptação de instituições e de sistemas educacionais estaduais à LDB, Lei 4.024/61, assim como a equivalência de diplomas, em especial ao segundo ciclo do Ensino Médio. Foi nomeado para várias comissões no Brasil e no exterior, onde participou de grupos de trabalho, que tratavam na maioria das vezes da educação profissional. Na década de 1960 trabalhou na Fundação Getúlio Vargas e passou a dirigir o Centro de Estudos e Treinamentos em Recursos Humanos (CETRHU), onde atuou até 1990. (CUNHA, 2002).

O número de técnicos encontrados era de 3.168 para 1.976 engenheiros, ou seja, uma proporção de 1,6 técnico, para um engenheiro. A conclusão era de que uma grande parte dos engenheiros exercia, na realidade, funções que poderiam ser desempenhadas por técnicos. Assim, para Jayme Abreu o aumento do grau de produtividade exigia cada vez mais a utilização de técnicos, especialmente nos setores de produção.

Em nosso entendimento, um movimento de expansão da formação de profissionais de nível médio, ampliando substancialmente as áreas em que essa formação pode e deve funcionar validamente, se impõe em nossa conjuntura educacional e cultural, como condição consubstancial à efetivação do nosso processo de desenvolvimento (ABREU, 1971, p. 43).

Outro artigo publicado na RBEP sobre o tema foi o de Gersdorff (1969) que, ao fazer um diagnóstico da situação educacional do Brasil, afirmava que infelizmente no passado, o país não havia investido suficientemente no seu capital humano. As experiências de formação profissional eram tentativas de suprir as necessidades do Brasil.

Outro posicionamento recorrente foi a defesa de uma educação integral, em que a formação geral e técnica caminhassem juntas, este seria o mundo ideal. Esta posição foi defendida por Cora Bastos de Freitas Rachid (1970), para quem a educação técnica por definição, “é trabalho humano – o fazer – implicando ação produtiva. (...) Hoje, mais do que nunca, o trabalho humano não pode ser concebido sem a técnica e que ela se afirma cada vez mais claramente como o lado humano do trabalho” (p. 443). Portanto, a formação geral não poderia permanecer estranha ao trabalho. “Numa época de civilização industrial, seria suicídio divorciar da vida cotidiana os valores e princípios ético-sociais que um ideal humanista deve sintetizar” (p.444). A posição da autora era de conciliação entre formação humanística e técnica:

Isolada e particularizada a educação humanística se torna artificial, desligada da existência, exclusiva na formação de certos tipos de atividades (profissionais liberais). A educação técnica sem a formação humana condena a barbárie da especialização. A educação totalmente técnica esquece a pessoa e, em consequência, consolida por indiferença um sistema social injusto (RACHID, 1970, p. 445).

O Editorial do número 113 da RBEP de 1969, destacava que a educação deveria tirar o melhor partido possível das virtudes do Homem, para a obtenção de um maior “rendimento operativo”, que atendesse ao interesse social.

Daí a profunda exigência de conversão definida pela Educação Permanente como atitude adequada, o método base, no processo dialético da sociedade contemporânea. Seja a conversão das elites dirigentes na iniciativa pública e particular, seja a conversão profissional do operário acompanhando as transformações do trabalho, seja a conversão dos educadores para uma atitude de aprendizagem contínua com as novas gerações (EDITORIAL, 1969, p. 6).

Como bem assinalou Cunha (1979), no pensamento liberal predominante na educação brasileira a instrução não deveria ser reservada exclusivamente às elites ou classes altas, nem ser um privilégio daqueles que possuem tempo e dinheiro. A escola (preocupada com o ser humano integral) tinha a missão de desenvolver em cada indivíduo seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações (CUNHA, 1979, p. 34).

É, pois, a partir dos talentos ou vocações individuais (que a escola tem capacidade de despertar e desenvolver) que o indivíduo adquire sua posição, isto é, que o indivíduo ocupará na sociedade a posição que seus dotes inatos e sua motivação determinarem e, assim, de acordo com suas próprias aptidões, irá encontrar seu lugar na estrutura ocupacional existente. A instrução pública não deve deixar escapar nenhum talento e deve oferecer a todos os recursos reservados às crianças ricas. Para isso, deverá ser uma instrução gratuita. Em outros termos, para que o ensino público realize sua finalidade, que é assegurar a todos o exercício efetivo da igualdade através da instrução, é preciso que seja gratuito (CUNHA, 1979, p. 41).

Assim, em uma dimensão ampliada pelos ideais da Escola Nova, a teoria do capital humano deveria conciliar os objetivos culturais com investimento econômico. A educação cumpriria dupla função: a primeira a de oferecer formação cultural aos estudantes, com o objetivo de prepará-los para a vida em sociedade e de inseri-los nos valores nacionais, oferecendo a base democrática de integração social; a segunda, a de qualificação para o mundo do trabalho, deixando a educação de ser apenas fonte de distinção e de privilégio.

Nessa perspectiva, a educação era admitida como um fator dos meios de produção para explicar os diferenciais de renda, a desigualdade social. Mas também, era o meio mais eficaz para a ascensão socioeconômica. Este era o projeto

escolanovista. Garantir às camadas populares o acesso à escola pública, a descoberta de vocações e a conseqüente ascensão social. Porém, na realidade, não havia ainda no país, um sistema escolar público, universal, e gratuito. O que existia era uma escolarização desigual, que tinha como substrato a desigualdade social, determinada pela perversa concentração de riqueza.

Concluindo, seguindo uma tendência mundial o planejamento educacional passou a ser visto como parte integrante do planejamento econômico e social. Não havia como elaborar separadamente devido ao mútuo e estrito condicionamento. O capital humano (definido como o potencial humano para o trabalho) pressupunha haver uma correlação entre a produção de bens e serviços e os recursos humanos, que os elaboram, realizam ou consomem. De acordo com esta teoria, as metas educacionais precisavam necessariamente ser fixadas em função dos objetivos sociais e econômicos.

Assim, o planejamento era essencial para que o país formasse seu capital humano, considerando que o desenvolvimento do processo educativo sempre é mais lento e, sobre certos aspectos, mais complexo que o próprio processo econômico. O produto “homem educado e eficiente” é mais lento e difícil de se obter do que os bens de capital e de consumo.

Como será estudado nos próximos capítulos, os intelectuais que escreveram na RBEP estavam cientes da realidade educacional do país que ainda era bastante precária, mas isto não os impedia de sonharem e lutarem pela implementação de um sistema escolar que fosse sobretudo, democrático. Muitos eram os obstáculos a serem superados, mas o crescimento da rede escolar e do número de matrículas nas últimas décadas era forte indicativo de que o Brasil caminhava para a universalização do ensino, pelo menos o básico.

Não faltaram denúncias e uma infinidade de pesquisas com índices e estatísticas, demonstrando que uma parte da população ainda não tinha acesso ao sistema escolar, que o mesmo era extremamente desigual entre as diversas regiões do país e, em cada uma, entre as classes sociais. Onde havia maior acesso à educação, existia uma grande desigualdade na qualidade do ensino oferecido.

Para que as aptidões e vocações fossem “despertadas”, era preciso garantir primeiramente a educação básica, sendo esta, diretamente impactada pelas condições materiais, no que se refere à alimentação, ao desenvolvimento psicofisiológicos, e ao acesso aos bens culturais.

O próximo capítulo analisa qual era a realidade do Ensino Médio (na década de 1960) dados sobre a população escolarizada, as diferenças regionais, as metas estabelecidas pelas políticas públicas e como ficou estabelecida pela LDB/Lei 4.024/6. As finalidades do Ensino Médio debatidas na RBEP, as soluções para problemas estruturais da política educacional, sobretudo na integração do Ensino Primário com o Ensino Secundário, o funcionamento dos ginásios pluricurriculares, além de um debate sobre o currículo do primeiro ciclo do Ensino Médio.

3. PARA UM NOVO MUNDO, UMA NOVA EDUCAÇÃO: NO CENTRO DO DEBATE OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Pierre Furter, perito da Unesco, ao escrever um artigo na RBEP em 1965 intitulado: “A juventude e o espírito da época: novas tarefas pedagógicas”, começava sua explanação abordando a situação do Ensino Médio na França, Inglaterra, Rússia e países da América Latina e os desafios a serem enfrentados de como educar a juventude. Segundo ele era: “urgente procurarmos saber de que forma conseguirá a educação resolver didaticamente sua dupla tarefa de proteger os adolescentes contra a precoce subsocialização e permitir que eles se afirmem como sujeitos responsáveis pelos próprios destinos”.

Portanto, a reforma do ensino em nível médio era questão fundamental no mundo inteiro. Do seu sucesso dependia a reestruturação da educação a fim de atender as novas demandas da sociedade moderna. Para que a reforma fosse bem sucedida era necessário observar os anseios da população sobretudo, a classe média e as camadas populares que pressionavam os poderes públicos para garantir o acesso dos filhos aos bancos escolares desde o primário até a faculdade. Segundo Futer (1965):

E não é simples coincidência que a importância da organização do ensino, em função e diante da totalidade social onde se acha inserido, cada vez mais se vai cristalizando em torno da noção de planejamento. Planejar é, em nível institucional, aprender justamente a pensar no tempo, não como fatalidade nem como desgraça, mas, ao contrário, como possibilidade que nos oferece. (...) É esse esforço de pensamento global que pouco a pouco totaliza o tempo, e ele será pedagogicamente manifestado, definindo-se a finalidade do ensino médio como uma METODOLOGIA melhor ainda, uma aprendizagem em nível médio, que deve constituir o fim e o ponto de partida para o ensino adequado à nossa juventude (FURTER, 1965, p. 43).

Como foi visto nos capítulos anteriores, o planejamento se tornou estratégico para determinar as políticas públicas educacionais. Os censos tinham o papel de revelar qual era a realidade educacional do país e foram amplamente divulgados pela RBEP. Esses dados foram utilizados por muitos intelectuais para diagnosticar e refletir sobre os problemas do Ensino Médio, além de indicarem soluções e caminhos para garantir que toda população tivesse acesso à educação.

Apesar dos números elevados de déficit de matrículas no Brasil, em todos os graus, se comparado com os números da década de 1950, mesmo que de forma

desordenada, o Ensino Médio apresentava um crescimento expressivo. Em 1962, Jayme Abreu, ao escrever um artigo sobre a Escola Média no Brasil, destacava que tomando como ponto de referência comparativa o incremento, em números relativos, dos vários níveis de ensino no Brasil, no recente período de 1951 a 1960, concluiu que o Ensino Médio, proporcionalmente, foi o que mais cresceu (mais de 100% contra pouco menos que isto no Ensino Superior e com 75% no Ensino Primário). Em números absolutos os quantitativos de matrícula cresceram de 581.600 em 1951, para 1.177.500 em 1960. Houve portanto, um crescimento expressivo de matrículas no Ensino Médio, porém muito aquém das necessidades do país. (ABREU, 1962c).

Ao longo da década de 1960, a RBEP publicou dados produzidos por diferentes órgãos governamentais e instituições. Em 1965, publicou dados do Serviço de Educação e Cultura que mapeava com detalhes a distribuição regional do Ensino Médio.

Para entender melhor como estavam distribuídas as vagas pelo território nacional, os dados apurados pelo Serviço de Educação e Cultura em 1965 informavam que havia 2.154.400 alunos matriculados nas 9.184 unidades de Ensino Médio existentes no país. Desse total, 909.368 estavam matriculados nas capitais.

Quanto à distribuição geográfica, o maior contingente se situava em São Paulo (625.783), seguido por Minas Gerais (265.434), Guanabara³²(223.076), Rio Grande do Sul (200.381), Paraná (124.148), Rio de Janeiro (119.350), Bahia (92.865), Pernambuco (90.958), Ceará (60.957), Santa Catarina (54.320), Goiás (44.396), Espírito Santo (36.717), Pará (34.046), Paraíba (25.806); Maranhão (21.907); Mato Grosso (21.907); Mato Grosso (21.083), Rio Grande do Norte (20.963), Piauí (19.213), Alagoas (18.904), Brasília (16.851), Sergipe (13.997),

³²O estado da Guanabara existiu entre 1960 e 1975. Teve características típicas, devido à perda da condição de capital do Brasil, com o início da transferência da administração federal para a cidade de Brasília, construída no governo Juscelino Kubitschek e inaugurada em abril de 1960. Para o Rio de Janeiro, capital do país desde 1763, a construção de Brasília significou uma queda de status, afetando a vida da cidade. Esta mudança significava um esvaziamento de sua importância nacional. Também representou um esvaziamento econômico, pois a estrutura administrativa - ministérios, secretarias e empresas estatais - foi sendo, paulatinamente, transferida para a nova capital, provocando uma queda no PIB da região. O estado da Guanabara foi criado pela Lei San Tiago Dantas de 14 de março de 1960, e sua composição geográfica abrangia o território da antiga capital. O governo federal promoveu fusão do estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro no dia 15 de março de 1975. A Guanabara - tal como era chamado o estado na época - deixou de existir. http://www.alerj.rj.gov.br/center_arq_aleg_invent_link2.htm Acesso em: 25/05/15.

Amazonas (13.230), Amapá (2.360), Acre (2.213), Rondônia (1.306) e Roraima (535). Numa análise mais apurada, em proporção ao número de habitantes:

Em relação ao índice de matrículas por 1000 habitantes, a melhor distribuição cabia à Guanabara com 58, seguindo-se Brasília (56), São Paulo (41), Rio Grande do Sul (32), Rio de Janeiro (29), Espírito Santo (27), Minas Gerais (24), Santa Catarina (22), Paraná (21) e Pernambuco (20). As demais unidades da Federação tinham menos de 20 alunos do ensino médio por 1000 habitantes, enquanto o índice para o Brasil não ia além de 26 alunos por 1000 habitantes. Em relação ao ano de 1964, o acréscimo foi de 13,65%, sendo de 258.123 o número de matrículas a mais (INFORMAÇÃO DO PAÍS, 1965, p. 435).

Em 1969, Jayme Abreu voltou a escrever sobre os índices relativos ao Ensino Médio. Segundo ele, apenas 17,9% da população entre 12 a 18 anos estavam matriculadas na escola média. Numa comparação com outros países da América Latina, o Brasil apresentava o pior resultado. Uruguai 32%, Argentina 31%, Panamá 30%, Costa Rica 28%, Chile 23% e Venezuela 21%. (ABREU, 1969a). Em um diagnóstico preciso sobre a necessidade de novas vagas, apresentou um levantamento por região do déficit de matrículas no Ensino Médio.

O Brasil não é HOMOGENEO em termos econômicos e culturais assim, a presença da escola média varia no território nacional. Dados de 1964 mostram um déficit de matrículas na escola secundária de 379.300, ou seja, 89% da população nesta idade escolar na região norte (Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá). No nordeste (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas), o déficit de matrículas corresponde a 90,3% da população escolar, ou seja, 2.198.098. Na região Leste (Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Guanabara) o déficit em números absolutos estava na casa dos 3.271.264, correspondendo a 82,9% da população escolarizável. Na região mais desenvolvida do país, região Sul, os dados também são alarmantes (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), déficit de 3.311.205 correspondendo a 79,3% da população em idade escolar. Na região Centro-Oeste, que inclui os Estados de Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal, o déficit nas escolas secundárias era de 3.405.790, ou seja, 84% da população escolarizada (ABREU, 1968, p.77).

Embora houvesse diferenças entre as regiões, um dado era homogêneo - a baixa escolaridade dos jovens. Além da falta de vagas, outros problemas eram abordados e discutidos na RBEP. Segundo os intelectuais, os problemas começavam no Ensino Primário e continuavam no Médio: repetência e evasão eram

determinantes para criar o “gargalo” da exclusão. Ao analisar a tabela abaixo, facilmente se constata a diferença gritante, em relação às matrículas do primeiro ciclo (ginasial) para o segundo ciclo (colegial). Com exceção para o curso normal, todas as demais modalidades sofreram perdas muito expressivas.

TABELA 1 – Matrículas no Ensino Médio referente ao ano de 1965

MATRÍCULA NOS DOIS CICLOS DO ENSINO MÉDIO

RAMOS	1º Ciclo		2º Ciclo		Proporção entre os dois ciclos	
	Matrícula	Percentagem do total	Matrícula	Percentagem do total	1º Ciclo	2º Ciclo
Secundário	1 364 123	83,0%	189 576	37,8%	7,1	1
Comercial	166 493	10,2%	121 858	23,9%	1,3	1
Industrial	54 953	3,3%	24 277	4,7%	2,2	1
Agrícola	9 169	0,5%	3 709	0,7%	2,4	1
Normal	50 552	3,0%	169 690	33,4%	1	3,3
TOTAL	1 645 290	100%	509 110	100%	3,2	1

Fonte: ABREU, Jayme. Ensino Médio no Brasil, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, v. 49, n.109, p. 77, jan/mar, 1968.

A evasão da primeira a última série do Ensino Médio era de cerca de 70%. Carlos de Souza Neves, técnico do Conselho Federal de Educação, em abril de 1968 apresentou ao MEC, um estudo em que analisava as causas que levaram o Ensino Médio a tal situação. Com relação “a reprovação escolar, a pedagogia moderna explica as causas”.

Não raro, as instalações acanhadas e deficientes, a falta de equipamento adequado, a má organização interna da escola o Regime escolar antiquado e compreensivo, pessoal administrativo e auxiliar mal escolhido e displicente, a falta de uma Diretoria ativa, dinâmica e vigilante, contribuem fortemente para o baixo rendimento escolar. (...) Outros fatores “doenças, desnutrição, dificuldades econômicas, estafa, desajustamento psicológico, problemas de família etc, etc” (NEVES, 1968, p. 351).

Também destacava a displicência e inabilidade técnica dos professores que segundo ele, eram desleixados no planejamento das aulas, não utilizavam incentivos e procedimentos inovadores e não controlavam a disciplina. Acusava os professores de utilizarem métodos rotineiros, com insistência em explanações técnicas e avaliações com excessivo rigor.

Quanto à didática e ao currículo, levantava outros fatores que causavam o fracasso escolar: natureza da matéria, matéria além da inteligência do aluno, falta de criação de situações mais ativas de aprendizagem, desinteresse e incompreensão do valor da matéria, ensino de baixa qualidade (incapacidade de interessar o aluno e de compreender suas dificuldades), falta de atividades externas, incluindo atividades e trabalhos sociais, falta de padrões na conferência de notas, inexistência de boas condições de estudo no lar, falta de preparação prévia para a matéria, ausência de boas técnicas de estudo e vocabulário, falta de hábito e facilidade de leitura, dificuldade na relação professor/aluno e finalmente as distrações.

Para Neves o grande problema era: “O ensino se processa de fato pelo sistema de disciplinas isoladas, onde a aprovação por série não tem sentido. Os professores vivem de salários-aula e correm de uma para outra classe, de um para outro colégio” (NEVES, 1968, p.362). Somente um terço dos estudantes de nível médio (33,3%) encontravam-se dentro da faixa “normal” de idade ao término do primeiro ciclo (ginasial), sendo praticamente igual (34,6%) a proporção dos que se encontravam nesta situação ao término do segundo ciclo (colegial). E sentenciava:

O que não é admissível é continuarmos com um sistema escolar que, tanto no seu nível primário como ainda no seu nível médio, vem dando inequívocas provas de sua ineficiência e devolvendo a sociedade legiões de jovens frustrados, descrentes da cultura e desajustados aos mais sadios ideais de vida social numa democracia (NEVES, 1968, p. 353).

Diante da realidade apresentada havia vários artigos que procuravam identificar as causas da baixa escolaridade brasileira. Era consenso, a origem estava na escola primária (que não era eficiente nem quantitativamente, nem qualitativamente). Um editorial da RBEP número 99 de 1965, denunciava não haver uma formação adequada, ou seja, a garantia da alfabetização e o domínio das operações básicas da matemática após 4 anos de escolarização, sendo que cerca de um terço, pelo menos, das classes primárias eram classes únicas para todos os

graus de ensino primário. As demais classes, que se organizam por séries anuais, recebiam alunos de 7 a 14 anos de idade, o que dificulta a organização dos conteúdos por grau de ensino. A essa situação acrescentava-se o despreparo da maioria dos professores, a pobreza de livros e material didático, o funcionamento das escolas, em até quatro turnos, com redução do horário de aula, além das classes lotadas. (EDITORIAL, 1965b).

Com tantos obstáculos, toda a tarefa formadora da escola primária se perdia e tornava-se apenas preparatória e não formadora para a continuação no nível seguinte. Modificar tal situação, segundo os organismos internacionais e os educadores brasileiros estava na extensão da escolaridade básica, com um ensino fundamental de oito anos. Também estava em discussão que tipo de educação e quais finalidades a mesma deveria cumprir.

3.1. Em debate as finalidades do Ensino Médio: formação geral, formação técnica, educação para a vida, educação para o trabalho

A defesa da escola pública (como meio ideal para a concretização da democratização da educação) estava presente na RBEP. Alguns intelectuais incorporaram ao discurso da democratização o viés da modernização, na perspectiva das necessidades que um país em desenvolvimento precisava suprir. Outros atrelavam a democratização do ensino como fator fundamental para a conquista da cidadania.

Anísio Teixeira se apresentava como o mais apaixonado entre os defensores de uma escola democrática, em que todos tivessem acesso ao ensino e pudessem livremente escolher a trajetória de formação conforme a vocação. Para este educador isto seria possível através de um sistema único de educação “para todas as classes, ou melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes fechadas, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educar e distribuir, depois, pelas ocupações e profissões de acordo com a capacidade e aptidão individuais demonstradas e confirmadas” (TEIXEIRA, 1962a, p.67).

Fernando de Azevedo, embora também destacasse como modelo ideal de educação a escola pública, enfatizava que esta se fazia necessária naquele momento, por causa do desenvolvimento da economia cada vez mais diversificada

em que se multiplicava a necessidade de quadros diretivos e técnicos. “A obra de renovação educacional só poderá se construir mediante o fortalecimento e expansão da escola pública de todos os graus. (...) É a mesma política educacional que tenho defendido em livros, conferências e entrevistas, desde 1926 e, portanto, em 35 anos de estudos e atividades ininterruptas” (...) (AZEVEDO, 1962, p. 177).

Durmeval Trigueiro³³ enfatizava que a política educacional tinha que necessariamente se pautar no direito à educação, nas necessidades sociais e nos recursos financeiros. “Trata-se, já agora, de um postulado filosófico impondo opções à política educacional. Dentro dele se combinam questões diferentes e complementares: o direito à educação, a exigência social e a existência de recursos financeiros” (TRIGUEIRO, 1966a, p.81-82).

A expansão do Ensino Médio vinha sendo defendida em âmbito internacional como se pode verificar no artigo publicado na RBEP em 1965 que noticiou a Reunião Técnica sobre Planejamento do Ensino Médio na qual foi enaltecida a democracia e a oportunidade do acesso à educação: “Uma sociedade democrática deve realmente oferecer igualdade de oportunidades educativas a todos, por conseguinte, a expansão qualitativa do ensino médio deverá ser enfrentada com a máxima eficiência” (DOCUMENTAÇÃO, 1965e, p 153).

O ideal da escola democrática englobava o debate sobre qual era o tipo de formação mais adequado, para um país em desenvolvimento. Entre os intelectuais era unânime a defesa para o Ensino Fundamental (Ensino Primário e Ginásial), a formação geral como a base para uma educação completa, eventualmente com algumas disciplinas de exploração vocacional. Já para o segundo ciclo do grau médio, várias formas de se organizar o colegial eram defendidas, como sendo a

³³Durmeval Bartolomeu Trigueiro Mendes (1927-1987) formou-se em Letras pela PUC de Pernambuco. Foi secretário de Educação e Cultura do estado da Paraíba e reitor da Universidade Estadual da Paraíba. Em 1958 mudou-se para o Rio de Janeiro a convite de Anísio Teixeira para exercer a função de Supervisor da Campanha de Educação Complementar. Lecionou Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da PUC do Rio de Janeiro. Em 1960 passou a integrar o conselho consultivo da CAPES. De 1961 a 1964 foi Diretor do Ensino Superior. Em 1964 foi nomeado para o Conselho Federal de Educação, cumprindo mandato até 1969. No CFE com frequência foi voto vencido, pois considerava que sua função era analisar, propor e resistir. Publicou na RBEP vários artigos sobre planejamento da educação em geral, sobre a expansão e o planejamento do Ensino Superior. Em 1966 foi designado Coordenador da Comissão INEP/UNESCO para promover os Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Ensino (CEOSE). Em 1968 foi designado perito da UNESCO, como representante da América Latina. No ano de 1969, foi nomeado consultor da equipe de levantamento e diagnóstico do Serviço de Assistência do INEP. Foi relator geral da IV Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo em agosto de 1969. Durmeval por decreto foi aposentado compulsoriamente após o AI 5. (FÁVERO, 2002).

melhor e mais eficaz. Formação geral com algumas habilidades técnicas, formação técnico-científica somente, só formação geral.

Muitos artigos não traziam uma definição ou conceito do que estavam interpretando, como formação geral ou técnico-científico. A maioria dos textos tratava sobre a melhor maneira de se obter a cultura geral ou a educação específica, discorrendo sobre o currículo e as disciplinas que achavam mais adequadas, além das modalidades de ensino e sobre educação formal e não formal. Que tipo de formação era necessário para a formação do capital humano de um país? Como foi visto acima, havia um debate no mundo todo sobre que habilidades e competências necessárias para qualificar os trabalhadores. Quem deveria qualificar? O que era de competência da educação formal – a escola – ou da educação não formal – empresa, comércio, indústria, etc.?

A educação geral, numa perspectiva moderna, com intenção formativa essencial que se encontrava presente no velho conceito de educação liberal, que sempre valorizou a formação humanística, porém, eliminado o caráter socialmente seletivo e as limitações e anacronismos da formação humanística tradicional. (SUCUPIRA, 1965).

Desde 1962, Jayme Abreu já era um fervoroso defensor da instrução geral: “A observadores autorizados do problema, valendo-se inclusive da experiência estrangeira, pareceria mais adequado desenvolver uma linha de sólido preparo com as escolas de cultura geral básica (...)” (ABREU, 1962c, p. 29).

Segundo Jayme Abreu e Nádía Franco (1970) numa perspectiva filosófica e sociológica, a educação geral era definida como aquela que correspondia a educação total do aluno, considerando-o como ente humano e cidadão responsável. A educação geral “daria assim aos estudantes os valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que os equiparão a viver corretamente bem na sociedade moderna” (p. 290). O mesmo artigo trazia os objetivos da educação geral, segundo um relatório da Universidade de Harvard:

Desenvolver um comportamento baseado em ideais democráticos, participar na solução de problemas sociais e econômicos da comunidade, estado e país, reconhecer responsabilidade de todos os povos pela paz, usar de conhecimentos científicos para resolver problemas pessoais e cívicos, entender as idéias dos outros e expressar as suas com clareza, se ajustar socialmente e emocionalmente, manter a sua saúde e ajudar nos problemas de saúde da comunidade, compreender e apreciar literatura, arte,

música, etc, adquirir atitudes básicas para viver em família, escolher uma profissão socialmente útil que permita desenvolver suas habilidades, ter pensamento crítico e construtivo (ABREU; CUNHA, 1970b, p. 291).

O professor da USP, Angel Diego Marquez (1965) em seu artigo sobre a Didática do Ensino Médio afirmava que criança, ou adolescente de 11, 12 ou 13 anos não tinham maturidade, diante de um sistema tão diversificado de escolher entre os vários ramos (secundário, comercial, técnico, agrícola, etc.). “O ciclo básico ou ginásial deve ser um ciclo de cultura comum e, fundamentalmente, um ciclo de observação e orientação” (p 277).

A educação geral estava contemplada no currículo ginásial nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Matemática, Geografia, Ciência, Arte e Desenho. Esses eram conteúdos formativos, pois, davam continuidade ao desenvolvimento cultural do educando, que já deveria estar acontecendo, desde o primário. Segundo os autores, este era o ideal a ser alcançado.

O ginásio, portanto daria sequência ao ensino primário, mas também deveria ter um caráter pré-vocacional. Os chamados ginásios pluricurriculares, multicurriculares ou polivalentes iam ao encontro da proposta de uma formação geral completada com oficinas de artes e ofícios. Infelizmente, o projeto dos ginásios pluricurriculares foram experiências isoladas e que não tiveram continuidade. Esse tipo de escola de período integral, com instalações complexas: oficinas, laboratórios, quadras e equipamentos esportivos, professores especialistas e classes com poucos alunos implicava em um investimento muito alto para um país, que ainda não havia conseguido sequer democratizar o Ensino Primário.

Novamente como na promulgação da LDB/Lei 4.024/61 uma “meia vitória”. A extensão da escolaridade que Jayme Abreu defendeu juntamente com Anísio Teixeira, Durmeval Trigueiro e outros intelectuais, acabou sendo incorporada pela reforma do ensino através da Lei 5.692/71 com a criação do 1º grau. O comentário de Jayme Abreu em artigo publicado em 1971 exemplifica o modo como os educadores vinculados à Revista e ao INEP entenderam a criação do 1º grau como um avanço para a educação brasileira tendo em vista a ampliação da escolaridade obrigatória.

Entre as modernas estruturas de sistema de ensino vai ganhando expansão gradativa aquela que integra a escola primária e o primeiro

ciclo do ensino médio, fundindo numa sequência esses estágios de ensino, sob o título de Escola Integrada ou Escola Comum, de oito a nove anos de duração e que ministra, sob direção pedagógica unificada, o mínimo de educação necessária ao cidadão de nosso tempo, de uma civilização que se afirma, cada vez mais urbana, de massas, industrial, científica, tecnológica. (...) o atual primeiro ciclo do ensino médio poderá mesmo vir a desaparecer totalmente, ou pelo menos diminuir sensivelmente de extensão, como unidade diferenciada. (ABREU, 1971, p. 38)

Com relação ao ensino técnico, havia muitos intelectuais que defendiam o mesmo associado à educação geral, como sendo a mais completa, pois além da transmissão da herança cultural, havia o desafio de se transmitir novos conhecimentos (decorrentes das inovações tecnológicas e científicas). Outro desafio era o de formar jovens qualificados, para desempenharem as novas funções e especializações geradas pela modernização da economia. O professor da USP, Moysés Brejon (1968), num artigo sobre educação geral e técnica publicada na RBEP afirmou: “o ensino técnico deve ser utilitário, mas também não pode deixar de desenvolver a personalidade dos educandos de hoje, que serão os homens e os trabalhadores de amanhã” (p. 246). A sua finalidade, portanto não podia restringir-se a simples preparação para o trabalho.

Para Jayme Abreu (1971) a educação geral englobava a exploração de uma larga variedade de conceitos matemáticos, o desenvolvimento da linguagem, através da compreensão e expressão de significados precisos ou altamente conotativos, mas também tinha que desenvolver a personalidade do adolescente, integrando-o em seu meio imediato, na sociedade, em seu tempo histórico, além de preparar “a força de trabalho adestrável em mais altos padrões e desenvolvimento da capacidade de adaptação a uma série de ocupações em serviços” (p. 40).

Com a cultura geral moderna concebida desta forma, o ensino do segundo ciclo do Ensino Médio, seja o ramo secundário, sejam nos ramos técnicos: industrial, comercial, agrícola, ou do magistério, “teriam um duplo caráter de propiciar a continuidade e de ensejar terminalidade de estudos, terminalidade entendida no sentido de habilitar alguém a bem desempenhar alguma tarefa, para a qual os estudos feitos seriam suficientemente fundamentais” (ABREU, 1971, p. 41).

Jayme Abreu, em momento algum, defendeu o projeto de um Ensino Médio unicamente técnico e profissionalizante. Para ele, a estrutura do grau médio deveria ser mantida com seus respectivos ramos de ensino, porém com a diversificação de

tipos de cursos de formação cultural e profissional que muito longe estavam, segundo ele, de atender as necessidades da realidade do país e do mercado de trabalho.

Para fortalecer sua argumentação, o educador citou um documento publicado em 1959, nos Estados Unidos intitulado “Office of Education”, que mostrava dados da União Soviética, país que saíra do subdesenvolvimento para o desenvolvimento, segundo Abreu. Em 1958, havia 2.011.000 de alunos matriculados no nível secundário, de competência intermediária entre o trabalhador qualificado e o especialista profissional (de nível superior) em 400 cursos diferentes e 375 especializações. Entre 1964/1965, segundo relatório da UNESCO, se formaram em torno de 3.500.000 alunos em escolas especializadas em toda a União Soviética, com uma clientela composta por cerca de 2/3 de operários e camponeses. Aberta a candidatos que haviam se formado no ensino básico com oito anos de escolarização.

Ao concluir o artigo Jayme Abreu afirmava que além de diversificar os cursos técnicos, como ocorreu na União Soviética, era necessário também aumentar os salários dos profissionais de nível médio para mudar o quadro de desprestígio que estes profissionais tinham no Brasil (ABREU, 1971, p. 41).

Nadia Cunha (1966) defendeu a criação, nos colégios secundários, de uma terceira série propedêutica para aqueles que prosseguiriam os estudos no Ensino Superior e outra terceira série terminal, com uma formação técnico profissional, podendo ser complementada por uma quarta série que poderia ser feita, através de um estágio. Assim, propunha: “uma escola média secundária, que prepare para o curso pós-colegial, superior mas não universitário de um ou dois anos, conduzindo às carreiras de enfermagem, assistência social, técnicas (mestres de construções, desenhistas) e administradores. Diminuiria a pressão dos candidatos sobre o ensino superior” (CUNHA, 1966, p. 53).

Pierre Furter, juntamente com B. Schwartz, Archer Deléon e Alain Touraine, publicaram vários artigos na RBEP, em que divulgaram a educação permanente, (apontada como a solução na articulação e fluidez no trânsito da educação para o trabalho e do trabalho para a educação).

No Brasil, Durmeval Trigueiro (1969) afirmava que educação geral e educação técnica, cultura geral e especialização (que antes eram opostas) começavam a caminhar uma na direção da outra, através da educação permanente.

“Níveis primário, médio e superior; modalidades técnicas diversificadas, ao lado da educação geral, toda essa arquitetura cede ao impulso fertilizador da nova educação, a qual é uma só, permitindo ascensão de um nível para outro, não através de rígidos segmentos, mas de um processo contínuo” (p. 12).

O perito da Unesco Robert Davée (1969), dentre as muitas sugestões para melhorar o sistema educacional no Brasil, ressaltava a importância de um ensino básico bem estruturado, porque mesmo para as indústrias era indispensável operários com uma formação geral sólida.

A formação de um operário qualificado para a indústria manufatureira só deve começar depois de alguns anos de ensino geral (linguagem, aritmética, desenho) que não se afasta sensivelmente da educação para todos. Aliás as qualidades que os empresários mais apreciam, e que são qualidades dos povos desenvolvidos são de natureza ética: disciplina, pontualidade, exatidão e seriedade nas tarefas. Portanto, o fim da educação é fazer bem o que tem que fazer, que é organizar um sistema de ensino básico e forte, ponto de partida para qualquer forma de educação ou treinamento. (...) Não haveria risco educacional no Brasil em dar um caráter geral, de currículo único, com apenas algumas disciplinas optativas durante o ciclo ginásial, que, completaria o ensino primário, constituiria finalmente uma educação básica de oito anos. (...) Porém os 8 anos de ensino deveriam se planejar para etapa ulterior, provavelmente; como medida de ampliação nacional, entre 1970 e 1980 (DAVÉE, 1969, p. 11).

Schwartz (1969), outro perito da Unesco, ao escrever sobre a educação permanente destacava a importância da educação de adultos na sociedade moderna. “A educação de adultos está em vias de se impor como necessidade econômica e social de primeira ordem: sua importância eclode, assim como seu caráter específico”(Schwartz, 1969, p. 42). Para ele existiam três formas de educação: educação no meio sociocultural (era o caso, principalmente, de todos os movimentos de educação popular), educação no meio socioprofissional (que partia dos problemas concernentes ao trabalho cotidiano) e finalmente, a educação pós-universitária, que ao contrário das demais era destinada aos professores para atualização dos conhecimentos e reciclagem.

A educação permanente tinha como um de seus pilares a defesa da incorporação da educação não-escolar à educação escolar através da integração de um sistema flexível, menos hierarquizado entre as escolas, as universidades, as

empresas, as associações voluntárias, as atividades culturais voluntárias, instituições de lazer, o rádio, a televisão, a imprensa, etc.

Newton Sucupira (1965) ao discorrer sobre os problemas enfrentados pela sociedade industrializada concluía que as atividades industriais ou exigiam trabalhadores altamente qualificados, cuja formação não se poderia fazer a nível de ginásio, mas através de formação técnica ou exigiam um trabalhador sem grande especialização e nesse caso, a aprendizagem se faria melhor no âmbito da própria indústria requerendo, apenas, certo grau de instrução que o ginásio estaria capacitado a fornecer.

Para Moreira (1965), técnico do CBPE o planejamento de currículos e tipos de escolas só poderia ser feito, mediante a definição do que deveria ser ensinado em cursos escolares regulares e o que deveria ser ensinado em cursos especiais, de emergência permanentes ou transitórios. Isto, naturalmente, pressupunha estudos e pesquisas que para o autor, somente organismos especializados, como INEP, poderiam fazer, além de experimentação de currículos e de tipos de escolas, que as diretorias do MEC, em estreita colaboração com o INEP, deveriam realizar.

Joaquim Faria Góes Filho (1962a) ao analisar a relação do desenvolvimento econômico e o investimento em educação afirmava que o “principal rendimento da educação formal deveria ser educar pessoas treináveis” (p. 53).

Nesse sentido, defendia a inclusão nos currículos de artes industriais como iniciação para o trabalho:

Deve ser incluído no currículo da escola primária e secundária um bom programa de artes industriais não como objetivo de treinar para uma ocupação específica como é o caso do ensino profissional. Em alguns casos é recomendável que o trabalho feito na fábrica seja complementado pelos ensinamentos teóricos de ciências, cálculo e tecnologia ministrado na escola. (...) O regime de aprendizagem com frequência alternada à escola e à fábrica por aprendizes de ofício de maior exigência e precisão tecnológica constitui também processo de alto rendimento. É o sistema usado pelo SENAI, sobretudo no treino de mecânica e eletricitistas de manutenção e algumas outras especialidades. (GÓES FILHO, 1962a, p. 54).

No Brasil, com relação ao grau médio, os melhores exemplos de educação permanente eram praticadas, sobretudo através do Senac e Senai, que em convênio com instituições educacionais, indústrias e empresas, qualificava a mão de obra.

3.2. A articulação do Ensino Primário com o Ensino Médio depois da LDB/ Lei 4.024/61

A LDB/Lei 4.024/61 foi recebida como uma lei flexível, coerente e harmoniosa, em termos pedagógicos. Em face da nova lei, o Ensino Primário e Médio passariam a se articular e ganhariam sequência e continuidade. O Brasil havia ratificado em 1962 em Punta del Este³⁴, o compromisso dos países latino-americanos de estender a seis séries, até 1970, a educação obrigatória comum.

Assim, a LDB/ Lei 4.024/61 consagrava a finalidade formativa da educação de grau médio “em prosseguimento à ministrada pela escola primária, destina-se à formação do adolescentes (art. 33), como se orienta no sentido de transformar o grau médio – pelo menos no 1º ciclo – em ensino para todos, prevendo inclusive a concessão de bolsas gratuitas para o custeio total ou parcial dos estudos (art. 95).

Para cumprir tal meta, era necessário generalizar no país um modelo simples e funcional de educação pós-primária, acessível aos 28 milhões de brasileiros que viviam em municípios que não contavam com estabelecimentos de nível médio e aos centros urbanos cuja juventude necessita de mais ampla oportunidade de educação. O artigo 26 da LDB/Lei 4.024/61 previa a continuidade do curso primário através do curso complementar de dois anos, equivalentes a 5ª e 6ª séries primárias e também aos 1º e 2º anos do curso ginásial, de modo a construir o início da campanha pela escola de oito anos.

A extensão da escolaridade obrigatória a seis anos estabelecia que as disciplinas comuns dos dois primeiros anos de estudo de nível médio seriam equivalentes aos dois anos complementares da escola primária e conduziriam ambos os tipos de ensino à terceira série do curso ginásial. Nesse curso secundário, o currículo era mais simples com o máximo de cinco disciplinas obrigatórias definidas pelo Conselho Federal de Educação e mais duas obrigatórias, e uma ou duas facultativas escolhidas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

O CFE tendo em vista o artigo 9º, alínea “e”, e o artigo 46º, parágrafo 2º, da LDB/ Lei 4.024/61, determinava as disciplinas obrigatórias: Português (sete séries); História (seis séries); Geografia (cinco séries); Matemática (seis séries); Ciências (sob a forma de iniciação à Ciências Físicas e Biológicas; 4 séries) (Art.1º). No artigo

³⁴Carta de Punta del Este, documento da conferência realizada no Uruguai, em 1961 e 1962, na qual são registrados os objetivos da Aliança para o Progresso, como resultado do compromisso pós-guerra dos EUA com os países latino-americanos.

2º estabelecia: “São disciplinas comuns à 1ª e a 2ª série do ciclo Ginásial as constantes no art. 1º”. Havia, portanto, um esforço no sentido de ampliar o acesso à educação básica através de um currículo reduzido.

Apesar das boas intenções, a realidade educacional ainda estava muito distante do ideal. Embora a LDB/Lei 4.024/61 determinasse: “os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos” (art. 12), por outro lado, não se manifestava pela extinção do exame de admissão, pelo contrário, determinava que: “O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de Ensino Médio depende de aprovação em exame de admissão em que fique demonstrada satisfatória educação primária” (...) (art. 36).

A exigência do exame de admissão criou a coexistência paralela ao sistema regular de ensino os cursinhos preparatórios de admissão (que tinham como objetivo preparar o candidato para vencer a barreira das provas exigidas pelo exame de admissão). O exame de admissão era o mecanismo utilizado para conter o acesso já que o número de vagas era restrito. Assim, o Ensino Médio continuava a existir com caráter seletivo, de acesso apenas a algumas camadas sociais, já que a grande maioria desses cursinhos eram pagos. Portanto, enquanto não fosse estabelecida uma política educacional em que a democratização do Ensino Médio se concretizasse (com o aumento de oferta de vagas, sobretudo na rede pública) toda e qualquer outra medida tomada seria apenas um paliativo.

Não por acaso, o tema dos exames de admissão tornou-se problema de investigação. Numa pesquisa sobre os cursos preparatórios de admissão realizada em 1966, no estado da Guanabara, pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CBPE e publicada na RBEP em janeiro de 1970, demonstrava o crescimento dos cursinhos de admissão ao ginásio, que comprovava a falta de articulação pedagógica entre o curso primário e o médio e a crescente pressão dos egressos do Ensino Primário que desejavam dar continuidade aos estudos.

É interessante observar que justamente no período de 60/65, onde se situa a LDB, o percentual de crescimento dos cursinhos é o mais elevado (97,4%), fato esse que deveria causar-nos algum espanto,(...) principalmente nos grandes centros urbanos, onde os exames de admissão aos ginásios da rede oficial de ensino assumem as proporções de um verdadeiro concurso e a disputa por uma vaga é bastante grande, pois encontramos, muitas vezes, a relação de trinta alunos para uma vaga (DOCUMENTAÇÃO, 1970, p. 101).

A pesquisa confirmava o caráter seletivo do ramo secundário, já que o exame de admissão existia em consequência do problema da falta de vagas nos ginásios secundários. Os alunos, uma vez preparados pelos cursos, tentavam aprovação nos Colégio Pedro II, Ginásios de Aplicação das Universidades Estadual e Federal, Instituto de Educação, Colégio Militar, ginásios estaduais, nestes em maior número, e colégios particulares. “Faziam a inscrição em vários colégios simultaneamente, incluindo um particular “para garantia” de aprovação” (Documentação, 1970, p.123). Essa garantia de aprovação, ainda que na rede privada se tornou possível, através da aprovação do Parecer 121/63 do Conselho Federal de Educação que determinou que o aluno poderia passar da escola primária para o ginásio sem submeter-se ao exame de admissão, desde que demonstrasse, a juízo dos responsáveis pela escola a que se destinava, possuir satisfatória educação primária.

A pesquisa concluía que: “Acreditamos que uma das soluções para o problema possa ser a implantação do “Sistema de Ensino Integrado”, com a passagem automática do ensino primário para o médio e, conseqüentemente, a eliminação do exame de admissão” (p. 132). Mas para que isso se efetivasse era preciso garantir vagas suficientes nas escolas públicas do país e isto demandava mais investimentos, sobretudo por parte da União, já que os estados que apresentavam maior déficit de vagas e menor quantidade de ginásios eram exatamente os mais pobres.

3.3. A experiência dos ginásios pluricurricularesuma solução para o tradicional ginásio secundário de estrutura curricular rígida e uniforme

Em 1969, Jayme Abreu ao fazer uma análise sobre a 4ª Conferência Nacional de Educação, afirmava que:

(...) à necessidade de implantação de novas formas e processos na estrutura do sistema escolar brasileiro, quais sejam os relativos à escola integrada, ao ginásio comum polivalente, à promoção flexível e já agora êsse consenso se manifesta também em relação às novas concepções sobre o sentido e os objetivos do ensino de grau médio, sobre a reformulação dos processos de acesso ao ensino superior, sobre os colégios integrados ao nível do segundo ciclo do ensino médio, sobre a necessidade de ampliação dos quadros profissionais de nível médio no País (ABREU, 1969a, p. 103-104).

A defesa dos ginásios modernos atendia as expectativas de formação desejada, pois iam ao encontro da proposta de uma formação geral complementada por uma formação de exploração vocacional. Newton Sucupira (1965), publicou na RBEP um estudo intitulado “Princípios de Educação em grau médio na LDB/ Lei 4.024/61” em que sugeria a adoção do ginásio único, deixando a especialização para o segundo ciclo.

A unificação do primeiro ciclo num tronco comum tinha a finalidade, antes de tudo, de dar educação geral para todos. Segundo Sucupira, a indústria necessitava de dois tipos de trabalhador: o altamente qualificado (formação técnica especializada), e o trabalhador com uma formação geral (que não precisava de qualificação técnica).

Com relação às atividades comerciais e administrativas, isto é, atividades do setor terciário, estas ofereciam uma infinidade de empregos, que não exigiam conhecimentos técnicos especializados e para os quais a instrução adquirida nos ginásios secundários era suficiente.

Assim, a instituição do ginásio único multicurricular, era a solução ideal para o problema “de escola média para todos”, escola democrática, comum e verdadeiramente flexível. “Não como uniformidade, variável de região para região, de acordo com as possibilidades de cada uma, mas, sim como variedade, riqueza e boa dosagem de currículos, que se oferece para exploração e encaminhamento das vocações dos alunos” (SUCUPIRA, 1965, p. 114). Entre a primeira LDB/Lei 4.024/61 e a reforma através da Lei 5.692/71 desenvolveram-se no Brasil três experiências de formação profissional pluricurriculares:

O ginásio vocacional surgiu em São Paulo, entre 1962 e 1968, durante a reforma do ensino paulista, sob a coordenação da professora Maria Nilde Mascellani. Foram criadas seis unidades, sendo uma na capital e as outras cinco no interior: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul. A ideia do ginásio orientado para o trabalho surgiu primeiramente no governo de João Goulart (1961-1964), integrado no Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, mas inicialmente com o nome de ginásio moderno. Sua implantação no entanto, só se fez em 1965, por Gildásio Amado, então diretor do Ensino Secundário do MEC. A característica principal desses estabelecimentos era oferecer primeiramente cursos comuns para a formação polivalente e de sondagem vocacional e em seguida realizar os cursos específicos

profissionalizantes. A origem do ginásio polivalente está em um dos acordos MEC-USAID, o de 31/03/1965, que previa assessoria técnica americana e treinamento de técnicos brasileiros no Estados Unidos para a melhoria do ensino médio. Esse convênio gerou a criação da equipe de Planejamento de Ensino Médio (EPEM) que resultou em 1968 no Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM). Os membros do EPEM apresentaram em 1969 o documento de Fundamentação teórica do Ginásio Polivalente. Em 1968 havia 432 unidades em vários estados brasileiros (VEIGA, 2007, p. 297-298).

Dentre as experiências de ginásio moderno, a RBEP destacou os ginásios vocacionais³⁵ no Estado de São Paulo. Com o título “Ginásios vocacionais renovam o ensino paulista” o artigo apontava as finalidades, o currículo e funcionamento dos mesmos. Entre as finalidades estava o desenvolvimento da cultura geral e técnica, descobrir aptidões e capacidades, orientar o desenvolvimento da personalidade em todos os aspectos e encaminhar os alunos a estudos posteriores, em carreiras técnicas e científicas ou para a colocação profissional. (INFORMAÇÕES DO PAÍS, 1962).

A promoção era feita, através do exame dos trabalhos feitos pelos alunos ao longo do ano e a avaliação de seu interesse e participação nas atividades escolares. Não havia notas, e sim conceitos: “médio”, “bom” e “ótimo”. A promoção dependia do julgamento do conjunto de professores, do orientador educacional pedagógico e do Diretor. Concluído o curso os alunos estavam aptos a ingressar em qualquer curso do 2º ciclo.

O regime era de tempo integral, em que os alunos faziam refeições na escola. Além das matérias de cultura geral (Português, Inglês, Matemática) também eram ministradas matérias de conteúdo prático e técnico como artes plásticas, educação musical, economia doméstica, práticas comerciais, educação familiar, social e cívica. Nas unidades da capital destacavam-se as matérias de prática industrial e comercial. Em Batatais, no interior do estado, a ênfase era dada às práticas agrícolas. (INFORMAÇÕES DO PAÍS, 1962).

³⁵Ginásio vocacional criado a partir do art. 5º § 1º do Dec. nº 36.850, de 26/6/60 o governo do estado de São Paulo, valendo-se da faculdade oferecida pela Lei estadual nº 6.052, de 3/2/61 (reforma do ensino industrial), institui, pelo Dec. nº 38.643 de 27/06/61 os chamados “ginásios vocacionais”.

Não era apenas o currículo que ganhava destaque nas novas experiências educacionais, mas também a metodologia. Arelado ao discurso de uma formação mais moderna do magistério estava a necessária formação pedagógica renovada, com uma metodologia adequada aos novos tempos. A defesa dos métodos ativos, demonstrava mais uma vez a influência da Escola Nova nas publicações da RBEP.

O aluno tinha que descobrir por si mesmo o saber, desenvolver o espírito crítico, o gosto pela pesquisa, as qualidades do espírito e do caráter, as faculdades criadoras. Para Márquez (1965, p.286) que escreveu um artigo sobre a Renovação Didática do Ensino Médio, o trabalho dirigido favorecia a individualização do ensino e a pesquisa das aptidões individuais. Já as discussões dirigidas “favoreciam o intercâmbio de ideias e de opiniões, a ajuda mútua, a complementação dos esforços das condições pessoais e dos interesses na realização do trabalho”. Também compunham as atividades dirigidas, os clubes filatélicos, amigos da natureza, fotografia, emissora de rádio, jornal mural, revista estudantil, grupo teatral.

Para que esta escola renovada se tornasse uma realidade no Brasil era preciso empenho dos próprios educadores. “De nada valem medidas impostas, se tal propósito não existe. A aplicação dessas medidas faz correr o risco de cair no arremedo formal, quando não em uma farsa” (MARQUEZ, 1965, p. 294).

Portanto, as propostas de inovação do grau médio, implicavam em mudanças nos currículos, como estratégia para que o ginásio deixasse de ser conteudistas e propedêuticos. Em cumprimento à LDB/Lei 4.024/61o CFE³⁶ determinou como disciplinas obrigatórias: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências.

³⁶ O CFE tendo em vista os artigos 9º, alínea “e”, e 46, parágrafo 2º, da LDB/ lei 4.024/61, resolve indicar: Art. 1º - Constituirão disciplinas do Médio: Português (sete séries); História (seis séries); Geografia (cinco séries); Matemática (seis séries); Ciências (sob a forma de iniciação à Ciências Físicas e Biológicas; 4 séries). Parágrafo único: o número de séries indicadas no presente artigo constitui o máximo. Art. 2º - São disciplinas comuns à 1ª e a 2ª série do ciclo Ginásial as constantes no art. 1º. Art. 3º - Para que se complete o número das disciplinas obrigatórias do sistema federal de ensino são indicadas: Desenho e Organização Social e Política Brasileira, ou Desenho e uma Língua estrangeira moderna, ou uma Língua clássica e uma Língua estrangeira moderna, em ambos os ciclos, ou uma Língua estrangeira moderna e Filosofia, esta apenas no 2º ciclo. § 1º - As disciplinas enumeradas neste artigo poderão ser sugeridas aos estados pelo Ministério da Educação, enquanto não forem criados os Conselhos Estaduais de Educação. § 2º - No 2º ciclo, as Ciências Físicas e Biológicas poderão desdobrar-se em Física, Química e Biologia. Art. 4º - Constituirão o estudo da terceira série do 2º ciclo quatro disciplinas, no mínimo, e seis, no máximo, incluindo-se entre elas, obrigatoriamente, a Língua Portuguesa. Art. 5º - Ficam assim relacionadas as disciplinas optativas pelo sistema federal de ensino. a) No ciclo Ginásial: Línguas estrangeiras modernas, Música (canto orfeônico), Artes Industriais, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas. b) No ciclo Colegial: Línguas estrangeiras modernas, Grego, Desenho, Minerologia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Lógica, Literatura, Introdução às Artes, Direito usual, Elementos de Economia, Noções de Contabilidade, Noções de Biblioteconomia, Puericultura, Higiene e Dietética. Parágrafo único – Além das disciplinas acima relacionadas, poderão ser escolhidas como optativas, em cada tipo de currículo, as que

Os Conselhos Estaduais deveriam fixar as disciplinas restantes de caráter obrigatório e relacionar as disciplinas de caráter optativo (que poderiam ser adotados pelas escolas). Para completar as disciplinas obrigatórias na escola secundária, no 1º ciclo ginásial entravam no currículo o Desenho e Organização Social e Política Brasileira. Como disciplinas optativas poderiam ser oferecidas: Línguas Estrangeiras Modernas, Música (canto orfeônico), artes industriais, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas. Como práticas educativas: Educação Física (obrigatória), Educação Cívica, Educação Artística, Educação Doméstica, Artes Femininas e Industriais. A avaliação do rendimento escolar ficava a cargo de cada estabelecimento de ensino. O objetivo da flexibilização dos currículos era atender as necessidade de cada Estado, de cada região do país.

Uma pesquisa realizada em 1963, pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura demonstrava como os estabelecimentos de ensino mantinham praticamente o mesmo currículo. A pesquisa realizou um levantamento dos currículos ginásiais secundários existentes no país, em estabelecimentos particulares de ensino. Foram pesquisados 1409 currículos de 1356 ginásios, sendo todos estruturados à base do currículo centralizado na matéria. Não constava qualquer referência a outro tipo de estrutura curricular, como “dos chamados currículos nucleares, seja a dos currículos centralizados em projetos. Tampouco havia qualquer caso de escola secundária não seriada” (DOCUMENTAÇÃO, 1965f, p. 297).

Nos ginásios pesquisados, não havia disciplinas suficientes que caracterizassem uma formação pluricurricular. Na verdade, o que se constatava eram variações mínimas nas ofertas de disciplinas opcionais, entre os turnos da manhã e tarde, provavelmente em decorrência da inexistência de professores qualificados disponíveis (os currículos variavam de acordo com a oferta de professores e suas habilitações específicas e não para atender as especificidades de cada região, conforme previsto em lei). Um bom exemplo de como as instituições

figurem como obrigatórias em outros tipos. Art. 6º - no sistema federal de ensino, além da Educação Física, que é obrigatória poderão ser consideradas práticas educativas: Educação Cívica, Educação Artística, Educação Doméstica, Artes térmicas e industriais. Art. 7º - Os cursos técnicos e os cursos de formação de professores pré-primários e primários comporão os seus currículos, tendo em vista o texto da LDB, as presentes instruções e as leis especiais a elas atinentes. Art. 8º - No corrente ano será observado o calendário escolar do ano anterior, com alterações necessárias para que se torne possível o mínimo de 180 dias efetivos de aula. (DOCUMENTAÇÃO, Análise do Sistema Brasileiro de Educação: aspectos quantitativos e qualitativos, 1962c).

de ensino modificavam a lei, conforme sua conveniência estava na diversidade de disciplinas que eram consideradas como práticas educativas³⁷:

Assim é que, ao lado daquelas práticas educativas que mais correspondem ao “sentido comum das palavras em uso até agora entre nós, isto é, as de Educação Vocacional, de Educação Moral e Cívica, de Educação Religiosa, de Educação Artística, de Educação Musical, temos práticas educativas em disciplinas como Desenho, Francês, Inglês, Latim, Italiano, Espanhol, Esperanto, Alemão, Geografia e Ciências. Inclusive serviços da escola, como os de Orientação Educacional, ou Técnicas de Aprendizagem, as de Estudos Dirigidos, figuram como ofertas curriculares sob o título de “práticas educativas”, o que, quanto ao currículo, significa o seu entendimento *Latu-sensu*, abrangendo todas as experiências educativas do discente, sob a direção da escola (DOCUMENTAÇÃO, 1965f, p. 298).

Essa variação demonstrava como os ginásios particulares adaptaram a lei, conforme a conveniência, sem necessariamente estarem preocupados com a qualidade do ensino. Outras constatações chamaram a atenção da Diretoria do Ensino Secundário: uma maior carga horária semanal, dedicada a História em relação a Ciências e a ausência dos ensinos de Ciências na terceira série e Geografia na quarta série.

Dentre as disciplinas optativas, o Inglês aparecia com maior frequência, presente em 1371 currículos. Em seguida, a disciplinas de Desenho, com 1195 inclusões, acompanhada de perto pelo Francês, mais atrás aparecia a Organização Social e Política, em 886 casos, o Latim, em 346 currículos, e finalmente o Canto Orfeônico em 246 casos. As disciplinas vocacionais apareciam em apenas 151 situações.

Nos 1409 currículos pesquisados foram encontradas 88 combinações diferentes de disciplinas. Os pesquisadores ficaram surpresos com a presença insignificante da datilografia nos currículos, considerada disciplina “tão importante na vida moderna”. Com relação à carga horária, as disciplinas obrigatórias, Português e

³⁷Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos. § 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais. (BRASIL, Lei 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961). O Conselho Federal de Educação indicou quatro componentes para a organização do currículo de nível médio: disciplinas intelectuais, práticas educativas, artísticas ou úteis, práticas educativas físicas e finalmente, educação moral, cívica e religiosa. Eram consideradas como práticas educativas: Educação Cívica, Educação Artística, Educação Doméstica, Artes térmicas e industriais.

Matemática ocupavam a maior parte, totalizando mais horas que as disciplinas de História, Ciências, Geografia e Educação Física, juntas.

Mediante a análise dos dados da pesquisa, a Diretoria do Ensino Secundário chegava a conclusão de que os “arquétipos tradicionais” de uma escola preparadora de uma minoria para estudos superiores continuava a prevalecer. Um bom exemplo era a presença do Latim (346), contrastando com a ausência da datilografia (10). Mais Letras e História que Ciências, são “remanescência na escola de padrões culturais arcaicos, mais polarizado, no sentido ornamental do que no instrumental” (DOCUMENTAÇÃO, 1965f, p. 308).

Numa análise crítica, a pesquisa apontava os motivos da ausência de uma escola modernizada, de cultura geral comum, com mais “Ciências e Datilografia do que Latim”. Primeiramente, com a ausência de professores com habilitação nas disciplinas consideradas modernas, (sendo a maioria dos docentes, herdeiros da antiga escola de letras) em seguida, a carência dos equipamentos modernos, laboratório e máquinas como as de datilografia (que exigiam altos investimentos, sobretudo, para as disciplinas vocacionais). Optando pela escola mais barata prevalecia o “ensino falado em detrimento do ensino praticado”.

Embora houvesse consenso de que os melhores modelos de ginásio eram os pluricurriculares (pois apresentavam um currículo e metodologia moderna) a realidade da maioria dos ginásios do país ainda era de um currículo enciclopédico, conteudista, com metodologias tradicionais e professores com qualificação inadequada. Portanto, a ideia de que o enriquecimento da organização curricular dos ginásios secundários seria a melhor solução para atender prontamente e com menor dispêndio de recursos, a necessidade de incrementar-se a exploração de vocações para os estudos técnicos estava bem equivocada (pois os obstáculos não eram apenas culturais, mas também de natureza econômica).

3.4. Os ginásios técnicos e o ideal da formação para o trabalho

A definição dos objetivos da Escola Média e, conseqüentemente, de seu currículo (como já foi visto anteriormente) era tema de controvérsias, sobretudo com relação à dualidade de suas funções, ou seja, desenvolver as potencialidades intelectuais, morais e físicas e ao mesmo tempo preparar para o trabalho. Em 1964, as matrículas nos ginásios nos ramos: comercial (10,7%), industrial (3,1%), agrícola

(0,4%) e normal (3%), representavam apenas 27,2% das matrículas do ciclo I do Ensino Médio, sendo que a maioria dos alunos (82,8%) estava matriculado nos ginásios secundários. Apesar dos ginásios técnicos terem sido pouco abordados na RBEP ao analisar a estrutura dos cursos e do próprio currículo foi possível identificar os mesmos problemas enfrentados pelos ginásios secundários. (ABREU; CUNHA, 1965c).

A RBEP destacou como funcionavam os ginásios industriais³⁸ do estado de São Paulo. Para matricular-se o estudante tinha que ter 11 anos completos ou a completar, durante o ano letivo, não ser portador de doenças contagiosas, estar vacinado contra varíola e ter sido aprovado no último ano do curso primário ou em exame de admissão a qualquer curso de grau médio.

O currículo era estruturado da seguinte forma: práticas educativas (educação Física e Educação Artística), obrigatórias em todas as séries dos cursos diurnos. No 1º e 2º ano, as disciplinas obrigatórias eram: Português, Matemática, Conhecimentos Gerais, Inglês ou Francês e mais duas disciplinas de escolha do aluno, numa lista de três oferecidas pelo estabelecimento de ensino (Artes Gráficas, Avicultura, Biblioteca, Cerâmica, Datilografia, Desenho, Eletricidade, Horticultura, Instalações Hidráulicas Domiciliares, Tecelagem, Trabalhos em Couro, Madeira e Metal). Para os alunos do sexo feminino o estudo de Educação para o Lar era obrigatório. (ABREU, 1962a).

No 3º e 4º ano, as disciplinas obrigatórias eram: Português, Matemática, Inglês ou Francês, Ciências Físicas e Naturais, Estudos Sociais ou Fundamentos Históricos e Geográficos da civilização brasileira e mais duas disciplinas de escolha do aluno, numa lista de no mínimo três oferecidas pelo estabelecimento de ensino: Arte Culinária, Artes Gráficas, Avicultura, Biblioteca, Cerâmica, Corte e Costura, Datilografia, Desenho, Elementos de Eletrônica, Eletricidade, Horticultura, Instalações Rurais, Industrialização Doméstica de Alimentos, Latim, Língua Viva, Manutenção de Máquinas e Motores, Noções de Agrotécnica, Noções de Enfermagem, Noções de Organização Industrial, Práticas de Escritório, Puericultura, Rendas e Bordados, Tecelagem, Trabalhos em Couro, Madeira e Metal.

³⁸Lei Federal nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959. Decreto nº 50.492 de 25 de abril de 1961 referente a Organização e funcionamento dos ginásios industriais

Embora a lei permitisse muitas possibilidades de grades curriculares com grande diversificação de disciplinas (inclusive com a participação dos estudantes na escolha de disciplinas a serem cursadas) os estabelecimentos de ensino optavam por oferecer disciplinas de menor custo (aquelas que não exigiam oficinas, laboratórios ou aparelhagem específica). A consequência era o empobrecimento na formação oferecida já que as disciplinas de formação teóricas prevaleciam, em detrimento das consideradas de formação técnica.

Com relação ao curso ginásial de comércio, este destinava-se a ministrar os elementos gerais e fundamentais do Ensino Comercial. Segundo Cora Bastos de Freitas Rachid (1970), representante do Ensino Comercial do MEC do estado da Guanabara, esses cursos poderiam ser considerados de ensino supletivo, dentro de um conceito moderno desse tipo de ensino, “pois seu alunado é constituído, predominantemente, de menores e adultos que se dedicam a atividade remunerada correlata e procuram na educação formal promoção social” (RACHID, 1970, p.354).

João Paulo dos Reis Velloso (1970) publicou na RBEP um trabalho que desenvolveu em cooperação com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no qual fazia um diagnóstico do Ensino Técnico de Nível Médio mostrando que os ginásios industriais, agrícolas e comerciais viviam uma “crise de crescimento”, não propiciando aos estudantes que os procuravam uma pré-formação adequada para a vida profissional.

Com poucos investimentos na formação profissional de nível ginásial técnico, o que acabava prevalecendo eram os cursos rápidos de treinamento, aprendizagem ou capacitação complementar, inclusive nos locais de trabalho. Mais uma vez, as necessidades econômicas acabavam fazendo suas adequações e arranjos para atender as demandas imediatas do mercado de trabalho, que não podia esperar pelas reformas educacionais promovidas pelo estado que eram muito demoradas e na maioria das vezes ineficiente.

4. FORMAR, PROFISSIONALIZAR, PREPARAR PARA O ENSINO SUPERIOR: A DIFÍCIL MISSÃO DO SEGUNDO CICLO DO ENSINO MÉDIO (COLEGIAL)

Como foi estudado anteriormente, o debate sobre planejamento tornou-se fundamental para estabelecer uma estratégia de política educacional que fosse bem sucedida. Diagnósticos da situação eram essenciais para cumprir as metas quantitativas e qualitativas.

A expansão do Ensino Médio que acontecia de maneira desordenada e incontrolável, em razão das aspirações locais e do progresso que vinham alcançando centenas de núcleos urbanos no interior, com a decorrente expansão dos transportes e dos veículos de comunicação social de massa, estava a exigir mudanças que atendessem ao tipo de educação que a sociedade brasileira necessitava. A educação tinha que propiciar uma compreensão da vida, e também servir de instrumento na capacitação para o trabalho de maneira mais eficiente e útil.

Essa mudança que era essencial ao desenvolvimento do país tinha que ser planejada, provocada, incentivada, apoiada e acompanhada pelo governo Federal. Vários artigos foram publicados na RBEP na década de 1960 discutindo a situação do segundo ciclo do Ensino Médio. A revista também buscou divulgar as tendências internacionais sobre o assunto noticiando e comentando as discussões realizadas em conferências e congressos internacionais. Em 1967, a Revista publicou notas sobre a Conferência Internacional sobre a crise mundial da Educação realizada em Williamsburre, Estado da Virgínia, USA, entre 5 e 9 de outubro de 1967, onde se reuniram 170 líderes educacionais de 52 países. Representando o Brasil estavam o Professor Anísio Teixeira do Conselho Federal da Educação e Ulchôa Cintra, Secretário de Educação do estado de São Paulo. (PERKINS, 1967).

No Relatório expedido no final dos trabalhos pelo presidente da Conferência Dr. James Perkins, da Cornell University, o professor ressaltava que a educação não podia mais ser pensada “como uma série de empreendimentos desconexos conduzidos em diferentes níveis e com propósitos independentes entre si” (PERKINS, 1967, p.305).

Segundo o professor, os próprios estudantes tinham que participar mais ativamente do processo educacional, para que se tornassem trabalhadores independentes, capazes de acharem soluções para seus problemas ao invés de

tornarem-se elementos inertes a serem trabalhados e moldados. O currículo tinha que conter matérias que ajudassem os estudantes na vida. Não era mais suficiente um sistema educacional que só fornecia uma educação tradicional e clássica, o estudante com essa educação, estava apenas preparando-se para aumentar o grupo dos desempregados.

Entretanto, era conveniente ter cautela ao orientar a educação num sentido demasiadamente vocacional, pois “existem certos instrumentos intelectuais básicos com os quais o estudante deve entrar em contato e certos conhecimentos básicos que deve adquirir para que possa ser um homem preparado para o mundo moderno” (PERKINS, 1967, p. 309). Como já foi visto em capítulos anteriores, várias pesquisas realizadas no campo econômico mostravam, que uma cultura básica, seguida da preparação especializada, caso fosse necessária, propiciava maior rendimento do trabalhador do que uma formação apenas profissionalizante, sem o apoio daquela base cultural.

4.1. A polêmica articulação do Ensino Médio com o Ensino Superior

Em cumprimento a LDB/ Lei 4.024/61, o Conselho Federal de Educação, como já foi visto anteriormente, aprovou a indicação para modificar o currículo do Ensino Médio, homologado em 1962. A lei determinava que a terceira série colegial tinha que oferecer currículo diversificado, que visasse o preparo dos alunos aos cursos superiores. Assim, além da Língua Portuguesa, as disciplinas da referida série deveriam ser as exigidas nos concursos de habilitação para ingresso nos diferentes estabelecimentos de Ensino Superior.

Na prática, era impossível que o terceiro ano colegial cumprisse duas funções inconciliáveis, ou seja, ministrar aquele preparo específico e concomitantemente a cultura geral própria do Ensino Médio. Realizar este duplo objetivo: formação geral e preparo propedêutico para o Ensino Superior, em apenas um ano era inviável.

Jayme Abreu (1971), ao discordar da tese defendida pelo Conselho Federal de Educação, afirmava ser urgente encontrar novas soluções “para salvar o atual abismo, entre o nível secundário e o universitário”.

O coroamento da formação básica do jovem e a preparação para os candidatos a curso superior são conflitantes, queremos crer que as afirmações acima situam o problema como se ele se resumisse

apenas a um caso de diversificação curricular da terceira série colegial, posta em função da natureza do curso superior a seguir pelo aluno. Ora, o problema não pode ser colocado nesses termos limitados, que estão longe de abranger a totalidade da problemática existente. Em primeiro lugar, êsse coroamento da formação básica do jovem é completamente atingido, relegado a um plano secundaríssimo, com a preparação específica para o absorvente, tormentoso vestibular, tal como ora existe; em segundo lugar, essa preparação para o vestibular implica não apenas diversificação de matérias, mas também de programas de matérias, consoante o destino do candidato (ABREU, 1971, p. 48).

A posição do educador era de que não havia como os colégios ensinarem, simultaneamente ou isoladamente, a Matemática exigida na Faculdade de Filosofia, mais aquela Matemática exigida na Faculdade de Economia ou Engenharia. O que ocorreu, ao longo dos anos foi a proliferação crescente dos cursinhos preparatórios para o vestibular e o regime de convênios entre os colégios e os cursinhos (o que demonstrava a total inviabilidade pedagógica e financeira das escolas, em oferecer preparo especializado exigível em diferentes cursos de nível superior).

Ele também ressaltava os problemas decorrentes da LDB/Lei 4.024/61 que havia modificado os critérios de admissão aos cursos superiores, consagrando dois princípios: a equivalência e a classificação. As universidades tinham autonomia para realizar seu vestibular, desde que definido em seu estatuto e este tivesse sido regularmente aprovado. Além disso, determinava que as universidades poderiam instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino da 3ª (terceira) série do ciclo colegial (art.70 § 3º).

A posição de Valnir Chagas³⁹(1962) sobre o problema da articulação do colegial com o Ensino Superior foi expressa no artigo publicado na RBEP em 1962, no qual o autor, ao analisar o parecer 58/62, do Conselho Federal de Educação (com relação à escolha de candidatos aos cursos superiores) afirmava que a longo prazo, já no próprio contexto universitário seriam realizados simultaneamente, os estudos básicos para um curso ou uma ordem de cursos profissionais. Na prática, isto significava transferir para o Ensino Superior o mesmo problema do Ensino

³⁹Valnir Chagas (1921-2006) nasceu no Ceará, fez o primário numa escola isolada. Ingressou no magistério com 16 anos, dando aula de português, francês etc. Seu 1º livro foi sobre didática de línguas. Trabalhou na Secretaria da Cultura de Fortaleza e em seguida, foi diretor-geral no SENAC do Ceará. cursou Direito, Letras e Pedagogia. Conhecido como um educador ligado aos governos militares. Entre 1962 a 1976 foi membro do CFE, período em que elaborou praticamente todos os pareceres importantes relativos às reformas do ensino, ao curso de Pedagogia, assim como as licenciaturas e formação de professores, de modo geral. Fez parte do Grupo de Trabalho que elaborou o projeto que deu origem à Lei nº 5692/71. (BUFFA; NOSELLA, 1991).

Médio, ou seja, conciliar o ensino de conhecimentos gerais e ao mesmo tempo, ministrar uma formação especializada específica.

À margem do debate estava o cerne da questão, que era a falta de vagas no Ensino Superior. Embora as universidades justificassem os vestibulares como etapa que selecionava os candidatos aptos a cursar o nível superior, a função verdadeira do vestibular era preencher as escassas vagas que existiam, num processo perverso de exclusão.

O professor da Faculdade de Medicina da USP, Walter Leser, escreveu um artigo na RBEP em que defendia o exame vestibular, pois, segundo ele, o número de candidatos era superior ao número de vagas. “O importante será escolher bem, escolher os melhores; essa é a tarefa que se exige dos exames vestibulares, quando o número de candidatos é maior que o de vagas, fixadas estas em função do número de novos médicos necessários” (LESER, 1962, p.22).

Para o professor, além de ser onerosa a criação de novas vagas, a fim de atender a demanda de candidatos ao Ensino Superior, o principal obstáculo para a democratização era o nível dos candidatos (o vestibular servia para “barrar os incompetentes”). Para comprovar o baixo nível dos candidatos, Leser afirmava que era frequente os egressos dos colégios gastarem mais um ou dois anos se preparando nos chamados “cursinhos”.

Havia, pois, um intenso debate sobre a criação dos cursos pré-universitários. Alguns intelectuais defendiam a teoria de que o estado deveria criá-los, para atender a demanda em todo território, o que traria um aumento do tempo entre o secundário e o superior, sem falar nos obstáculos materiais para a efetivação destes cursos. A propósito, Pierre Furter, perito da Unesco, afirmava que:

(...) o acesso ao ensino superior apenas representa um aspecto particular do problema geral: o da articulação dos diversos elementos que integram um mesmo sistema educativo. (...) Realmente, em cada nível surge, com maior ou menor gravidade, o mesmo hiato que favorece, no Brasil, por exemplo, a rápida multiplicação de um sistema de cursos semiclandestinos, marginais (os famosos “cursinhos”) (FURTER, 1966, p.45).

O perito alertava para a necessidade de um ensino articulado: “Além de proliferar esse sistema paralelo de forma tal que compromete o 3º ano do colégio, a falta de articulação provoca distorções entre os diversos ramos de um mesmo nível, favorecendo o desperdício e a desorientação dos alunos” (FURTER, 1966, p.46).

(...) os “cursinhos” tendem atualmente a estabelecer estreita ligação com os colégios, particulares ou públicos, através de verdadeiros contratos, a título dos quais, automaticamente, os alunos da terceira série são incluídos nesses “cursinhos”. (...) Esse sistema marginal constitui um bom negócio. D. Nádia Cunha calcula o montante arrecadado no ano de 1964 em cerca de 37 milhões de cruzeiros, por mês (FURTER, 1966, p.48).

Furter comentou o trabalho desenvolvido pela professora Nádia Cunha (1966) para o CBPE, que analisou e investigou entre 1963 e 1964 cinquenta e quatro cursinhos do estado da Guanabara. O estudo da professora chegava à conclusão que, embora marginal, os cursinhos pedagogicamente e didaticamente, correspondiam ao que se exigia nos vestibulares e se mostravam infinitamente mais eficientes que os colégios, ao usarem “observações didáticas”, a repetição, a memorização e a resposta única e indiscutível.

A pesquisa da professora Nádia Cunha (1966) colocava em destaque os problemas dos cursinhos, que ela considerava: “uma pedagogia útil apenas para deformar os adolescentes”. Para resolver estas distorções, propunha a unificação do exame vestibular e a criação, em cada colégio de uma 3ª série propedêutica e outra terminal e a oferta por parte das universidades de um curso fundamental de 2 anos, visando a preparação e iniciação à vida acadêmica. A tese defendida pela professora buscava solucionar o problema da articulação do médio com o superior. Preparar para a universidade e finalizar a educação geral. Uma escola elementar de seis anos e uma escola média, onde no último ano o aluno poderia optar pelo ensino propedêutico ou terminal.

Em contraposição aos argumentos de Nadia Cunha, a Revista publicou uma carata enviada a ela pelo professor Durmeval Trigueiro (1966a), membro do CFE, escreveu uma carta para a professora Nádia Cunha, em que ele tecia comentários sobre a pesquisa realizada por ela. Para Trigueiro (1966a), o ponto crucial da ineficiente articulação entre os graus de ensino estava na realidade do país, que ainda não estava organizado social e economicamente, para resolver suas necessidades. O ponto de estrangulamento residia nas estruturas sociais e não na proliferação de cursinhos ou na falta de vagas no Ensino Superior.

A questão envolvia as escolhas determinadas pela política educacional que combinavam questões diferentes e complementares: o direito à educação, a exigência social e a existência de recursos financeiros. Enquanto a justiça social não

chegava o que fazer com os cursinhos? Para Durmeval Trigueiro, os cursinhos eram eficientes, porque os alunos adquiriam conhecimentos em alguns meses (que não tinham adquirido em três anos de colégio ou em sete de curso secundário).

(...) esse esforço concentrado não significa realmente aprender, pois é sobretudo memorizar e só muito debilmente chega a enriquecer a experiência intelectual do aluno. Ora, o curso regular não leva a resultados mais brilhantes: não ensina a pensar, não desenvolve o espírito de pesquisa, não estimula o discernimento, a criatividade, a autonomia do espírito (...) Onde se viu vestibular no Brasil (salvo algumas escassíssimas e tímidas experiências recentes) aferir maturidade, capacidade de raciocínio e de expressão, virtualidades intelectuais, em suma? Por aí se vê que o sistema está todo êle encadeado: cursos regulares, cursinhos em vestibulares esposam a mesma filosofia, a mesma atitude fundamental. A diferença entre os cursinhos e os cursos normais está em que os primeiros se mostram mais eficientes para o êxito no vestibular (TRIGUEIRO, 1966a, p. 84-85).

Para Jayme Abreu (1971) a solução estava nas universidades, que precisavam se adaptar, para resolver a falta de preparação básica dos futuros estudantes (já que quanto mais aumenta o número de jovens no Ensino Médio, “inevitavelmente mais geral será o ensino a ministrar-se e menos preparatório para cursos especializados superiores). A universidade deve complementar a educação geral desses candidatos e, em seus próprios cursos, habitá-los para prosseguir estudos especializados” (p. 49).

Concluindo, o que acabou por prevalecer foi o sistema de exames de vestibular, sem aumento da oferta para atender a demanda por vagas universitárias. As instituições privadas enriqueceram com a expansão do Ensino Médio, subsidiadas pelo estado (através da concessão de bolsas de estudos) e também com a proliferação dos cursinhos particulares. Conforme afirma a professora Cynthia Veiga (2007):

No conjunto, um dos graves problemas das reformas empreendidas no período militar, foi o favorecimento da expansão da rede privada de ensino e o pouco investimento na pública. Podemos realçar, por exemplo, o crescimento dos “cursinhos” pré-vestibular, por variados fatores. A competição para o ingresso ao ensino superior tornou-se bem mais acirrada, tanto pelas demandas sociais e econômicas como pela oferta insuficiente de vagas. Por sua vez, a unificação dos vestibulares contribuiu para uma unidade de conteúdos exigidos nos exames, facilitando a organização dos “cursinhos”. (VEIGA, 2007, p 315).

Quanto ao curso colegial, este foi totalmente desvirtuado de suas finalidades para atender aos programas dos vestibulares. De nada adiantariam as reformas no grau médio, se as mesmas não contemplassem a modificação dos vestibulares e neles se incluíssem, além de outros requisitos, uma prova de aproveitamento global dos conhecimentos contemplados na formação do aluno de Ensino Médio.

4.2. O Ensino Técnico diante da falta de técnicos de nível médio

Como foi estudado em capítulos anteriores, era recorrente na RBEP o discurso em que se exaltava o desenvolvimento do país e o desafio de se formar um quadro técnico para atender as novas demandas de uma economia moderna. Moreira (1965) ao escrever sobre planejamento afirmava que o Ensino Médio para atender às necessidades do mercado de trabalho necessitava que os currículos escolares tivessem: "aqueles elementos mais necessários à preparação do trabalho especializado, tendo em vista os três setores de produção: primário (agricultura, pecuária, caça e pesca, extrativismo vegetal e mineral), secundário (indústria) e terciário (comunicação, transporte, distribuição de produtos primários e secundários, serviços públicos, etc)" (MOREIRA, 1965, p. 181).

Ao analisar o quadro abaixo é possível perceber que o Ensino Técnico ainda respondia pela minoria das matrículas de grau médio.

Quadro 4: Matrícula geral no Ensino Médio pelos ramos de Ensino (1964)

RAMOS DE ENSINO MÉDIO	CICLOS				Total	%	SIGNIFICADO DO PERCENTUAL DA MATRÍCULA DE CADA CICLO	
	I	%(J)	II	%			I	II
Secundário.....	1200935	82,8	167242	38,1	1368177	72,5	82,8	12,2
Comercial.....	155217	10,7	114819	26,1	270036	14,2	57,5	42,5
Industrial.....	46127	3,1	22692	5,1	68819	3,6	67,1	32,9
Agrícola.....	7193	0,4	3102	0,7	10295	0,5	69,9	30,1
Normal.....	44212	3,0	131185	30,0	175397	9,2	25,2	74,8
TOTAL.....	1453684	100,0	439040	100,0	1892724	100,0	76,9	23,1

Fonte: ABREU; CUNHA. Alguns aspectos na expansão do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, v. 44, n.99, p. 137, jul/set, 1965.

No ciclo II (colegial), o ensino secundário respondia por quase 40% das matrículas, seguido pelo curso normal (30%), técnico comercial (26,1), técnico industrial (5,1%), e finalmente, o técnico agrícola (com apenas 0,7%). O problema da baixa demanda pelo ensino técnico foi discutido também por Jayme Abreu em artigo publicado na Revista em 1968. Para esse educador, a inexpressividade dos efetivos de matrícula nos ensinos industrial e agrícola se explicava porque: “no primeiro caso, pela marca do preconceito remanescente com o ensino técnico, em relação ao ensino de letras; no segundo caso, não somente por isso, mas também pelo fato do anacronismo de nossas atividades agrícolas e pelo regime obsoleto de relações de produção nelas vigente” (ABREU, 1968).

Newton Sucupira (1965), ao discorrer sobre os currículos dos cursos colegiais técnicos, ressaltava que embora os cursos colegiais técnicos visassem, de preferência, a formação técnica de grau médio não podiam deixar de consolidar e ampliar a área de conhecimentos gerais dos alunos, em prosseguimento ao processo educativo (iniciado no curso ginásial). Assim, tinham que se organizar de forma a poderem harmonizar as necessidades de cultura geral e as dos conhecimentos específicos.

Os cursos técnicos, principalmente nas grandes cidades, procurou atender às necessidade e demanda do mercado. A flexibilidade era assegurada, nesses cursos, não apenas por meio das disciplinas optativas, de livre escolha dos estabelecimentos, mas, também, como ocorria nos cursos técnicos de contabilidade, pela substituição, mediante autorização do Conselho, de disciplinas ou técnicas incluídas no currículo.

Na enumeração dos cursos colegiais técnicos comerciais e industriais eram priorizados aqueles cursos em que havia imediata absorção pelo mercado de trabalho e compensação para os investimentos feitos com a instalação e funcionamento. No âmbito comercial foram relacionados (cursos técnicos de Contabilidade e Secretariado) e na esfera industrial (cursos técnicos em: Agrimensura, Cerâmica, Decoração, Edificação, Eletrônica, Estradas, Máquinas e Motores, Metalurgia, Química, Mineração e Têxtil). (SUCUPIRA, 1965).

4.3. O Ensino Técnico Industrial

O debate (em torno da preocupação com a formação de mão-de-obra especializada para a indústria e a importância da mesma para o desenvolvimento do país) foi uma constante nas publicações da RBEB. Segundo Lima (1964), em 1965, o governo previa um aumento de 10% na produção industrial e constatava que havia um número insuficiente de técnicos, para atender às necessidades do crescimento do setor e poucos esforços para prepará-los, em maiores contingentes. No ano anterior em um estudo feito pelo Ministério da Educação, estima-se que havia um déficit anual de 11.000 técnicos de nível médio no país.

Os poucos artigos sobre o Ensino Técnico Industrial destacavam: a atuação do SENAI nesse ramo de ensino e a diversidade de cursos desenvolvidos, junto às indústrias, com o objetivo de qualificar para o trabalho.

Criado em 1942 (Decreto-lei 4.048, de 22/01/1942) o SENAI era mantido, administrado e dirigido pelo empresariado industrial, por intermédio da Confederação Nacional da Indústria e das Federações de Indústria dos Estados. Desenvolvia dez modalidades de ensino: cursos de aprendizagem, formação intensiva e treinamento de adultos, aperfeiçoamento ou especialização de operários, treinamento de supervisores (mestres, contramestres, encarregados, etc), treinamento de auxiliares técnicos, treinamento de auxiliares administrativos, cursos técnicos (formação de técnicos de grau médio), aperfeiçoamento e especialização de pessoal de gerência, treinamento de docentes e técnicos em formação profissional e estágios de prática para estudantes de engenharia. (VELLOSO, 1970).

Em 1962, o SENAI tinha 113 escolas funcionando, 805 cursos com 33.305 matrículas. As escolas eram assim distribuídas pelos estados: SP (38), MG (15), RS (10), e RJ (10). As escolas técnicas se concentravam na região sul (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Em 1970, contava com 210 unidades de ensino, treinamento, cobrindo praticamente todo o território nacional. (LIMA, 1964).

Ítalo Bologna, Diretor do Departamento Nacional do SENAI em 1970 publicou um artigo na RBEP em que abordava o problema da falta de técnicos de nível médio, problema que segundo ele acarretava desvio de funções:

Desenhista, projetista, analista do trabalho, controlador de qualidade, técnico de manutenção, programador de produção. O técnico industrial é, de certa forma, um agente multiplicador da ação do engenheiro. A falta de técnicos provoca o desvio de engenheiros ou agentes de mestria para funções próprias dos técnicos, com evidente desperdício dos engenheiros e provável insuficiência profissional, no segundo caso. Apesar das distorções registradas nas matrículas dos cursos técnicos industriais, possivelmente decorrente do falso conceito, ainda arraigado, de sua função propedêutica e não terminal, as estatísticas mais recentes (MEC – Diretoria do Ensino Industrial: Estatística de 1969, Brasília, N.G. – 1970) revelam uma tendência para ajustamento às necessidades prioritárias do parque industrial, sobretudo nas escolas técnicas oficiais e do SENAI (BOLOGNA, 1970, p. 307).

A falta de técnicos para desempenhar o cargo de agentes de maestria ou qualquer que fosse sua denominação: mestre, contramestre, encarregado, supervisor, cuja função era liderar os operários a ele subordinado e de interpretar para os mesmos as decisões superiores, demonstrava o quanto a formação técnica de nível médio era necessária. Segundo Bologna (1970), com base em levantamentos feitos nas indústrias de transformação, em São Paulo, “a proporção de agentes de maestria, relativamente aos operários, oscila, em média, entre 2,0% no grupo “alimentação” e 4,0% no grupo “mecânica, metalúrgica e material elétrico” (p. 309). Com relação aos operários.

A previsão quantitativa da demanda de operários é problemática, sobretudo a prazo médio ou longo, pois seus requisitos são influenciados, mais do que nos níveis superiores, pela evolução dos processos de produção. (...) Por outro lado, a mecanização traz consigo um aumento de “semiquualificados” e de pessoal técnico e administrativo incumbido de projetos, programação e controle, ao mesmo tempo que exige a elevação dos perfis educacional e profissional dos “qualificados”. Dá-se uma “intelectualização” gradativa da mão-de-obra (BOLOGNA, 1970, p. 310).

Para o autor, o mercado vinha resolvendo o problema da falta de técnicos com a polivalência, na qualificação com cursos rápidos, integração vertical dos programas de formação e desenvolvimento do pessoal, como instrumentos de promoção profissional e social.

Entre 1967 a 1969 o SENAI ministrou cursos e treinamentos que atendiam as necessidades do mercado. As indústrias cada vez mais se responsabilizavam pelo treinamento de menores. Segundo Velloso (1970) em 1967, cerca de 184 mil

menores receberam conhecimentos práticos, metódicos e sistematizados, de um ofício qualquer incluindo os matriculados através do convênio MEC/SENAI (vinculado ao Programa Intensivo de Treinamento de mão-de-obra, estabelecido pela Diretoria do Ensino Industrial) nos Centros de Treinamento e Formação Profissional do SENAI, nas próprias empresas ou ainda mediante ação combinada SENAI – Empresas. Em 1969, aproximadamente 230 mil jovens e adultos se formaram em cursos e programas desenvolvidos para aprendizes. (VELLOSO, 1970, p.282).

O SENAI sempre apareceu nas publicações da RBEP como um sistema de ensino bem sucedido que atendia as necessidades da formação de mão de obra especializada para a indústria. Em muitos momentos os intelectuais alertavam para o impacto dos avanços tecnológicos e a necessária formação continuada para capacitar os trabalhadores em novas funções. Este era um modelo eficaz de educação permanente. O treinamento profissional, paralelo ou como sequencia do ensino formal, experiência que vinha apresentado bons resultados.

4.4. O Ensino Técnico Comercial

Responsável pelo maior número de postos de trabalho, o terciário absorvia a grande quantidade de mão-de-obra e, conseqüentemente, era o setor que gerava mais empregos no Brasil. Em 1965, Manoel Marques de Carvalho, técnico de educação ao discorrer sobre a “Situação atual e tendências do ensino técnico comercial no Brasil” mostrava que, desde a década de 1950 já se verificava todo um aparato técnico burocrático, que acompanhava a expansão do ensino técnico comercial. “De seis estabelecimentos existentes em 1920, passara-se, rapidamente, a 145 em 1930, 280 em 1940 e quase 600 em 1950, e a matrícula de menos de mil alunos em 1920, passou a setenta e cinco mil em 1950” (CARVALHO, 1965, p. 74).

Ainda segundo o autor, cerca de 49,3% da população economicamente ativa nos centros urbanos dedicava-se às atividades terciárias (índice obtido no Departamento Nacional de mão-de-obra do MTPS – Ministério do Trabalho e Previdência Social), sendo a área que oferecia o maior número de oportunidades de emprego e, como consequência, recebia anualmente o maior contingente de jovens.

Para Carvalho (1965), embora a iniciativa privada tivesse sido a grande responsável pela expansão do ensino comercial no Brasil, essa expansão sempre foi

acompanhada de perto pelo governo federal com a função de disciplinar e fixar normas. Para isso havia a Diretoria do Ensino Comercial que era diretamente subordinada ao Ministério da Educação e Cultura⁴⁰.

O autor destacava no texto a grande expansão verificado no curso técnico comercial na última década. Em 1965, o curso técnico comercial compreendia a segunda maior rede do Ensino Médio do país, com quase trezentos mil alunos matriculados. A tendência naquele momento era a crescente participação dos governos: federal, estadual e municipal no investimento em escolas técnicas comerciais.

(...) Recentemente, pois, têm surgido iniciativas regionais e algumas Secretarias de Educação estaduais vêm expandindo suas atividades até o setor do ensino comercial, como é o caso da Guanabara, do Estado do Paraná, de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, em que o Estado ou o município já vem criando estabelecimentos de ensino comercial. Curso ginasial de comércio, Curso Técnico de Secretariado, Curso Técnico de Administração, Curso Técnico de Comércio e Propaganda, Curso Técnico de Contabilidade, Curso Técnico de Estatística (CARVALHO, 1965, p.83).

No entanto, Carvalho apontava os problemas da rede de ensino técnico comercial. Apesar da expansão do ensino comercial e de todas as políticas governamentais no sentido de ampliar o número de vagas, o número de formados era insuficiente. Em 1965 os cursos comerciais funcionavam em 600 municípios e formaram cerca de 50 mil alunos ao ano, o ensino secundário formava cerca de 300.000. Como consequência, embora o setor terciário fosse o que mais empregasse, os trabalhadores eram recrutados, dentre egressos dos cursos do Ensino Médio, em geral e, a maior parte, dentre aqueles que cursaram a escola elementar. “O recrutamento de pessoal qualificado se dá nas grandes empresas, nos grandes centros urbanos, os demais estabelecimento se contentam com pessoal de um curso médio qualquer ou mesmo curso primário” (CARVALHO, 1965, p.89).

⁴⁰Decreto-Lei nº 8.535, de 2 de janeiro de 1946, que lhe deu a organização vigente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Decreto nº 1. 266, de 25 de junho de 1962, que lhe aprovou o novo Regimento, acrescida das novas organizações e atribuições da CAEC. Assim a diretoria compõe-se de: Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar; Seção de Pessoal Docente e Administrativo; Seção de Fiscalização da Vida Escolar; Seção de Orientação e Assistência; Seção de Inspeção; Serviço Auxiliar; Inspetorias Regionais; Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial. (CARVALHO, 1965, p 77).

Assim como se proliferaram os cursinhos que preparavam para os exames de admissão e vestibular, também cresceram os estabelecimentos que procuravam preparar rapidamente a mão de obra para atender ao setor terciário. A iniciativa privada se aproveitava das deficiências do sistema educacional e da ausência do estado para ganhar dinheiro e lucrar.

Desta forma, a falta de especialização, sobretudo entre os egressos do ensino primário e do ginásio secundário deram origem a uma verdadeira rede de cursos e estabelecimentos de ensino, à margem dos estabelecimentos fiscalizados pela legislação federal e estadual – os estabelecimentos totalmente livres, que não obedeciam aos padrões legais e nem conferiam títulos e direitos a seus alunos, mas que realizavam a função social de preparar rapidamente “especialistas” em algumas atividades comerciais – nessa categoria estavam incluídos, os cursos de Datilografia, Taquigrafia, Avulsos de Contabilidade, Administração, Línguas Estrangeiras, Correspondência Comercial, além dos cursos por correspondência e até pelo rádio.

Alguns artigos publicados na RBEP ressaltaram o SENAC como referência e excelência no ensino comercial. Criado em 1946, pelo Decreto-Lei número 8.621, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial SENAC, mantinha um Conselho Nacional e, nos estados, Conselhos Regionais que com os recursos arrecadados através do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Comerciários (um por cento sobre a folha de pagamentos dos empregados) mantinha uma ampla rede de escolas de aprendizagem e também escolas de formação comercial de nível primário e médio. Em 1965 contava com oitenta escolas e outras particulares, em regime de cooperação, oferecendo cerca de oitenta especialidades em três tipos de cursos: Cursos Pré-profissionais, Cursos de Iniciação Profissional e Cursos de Formação Profissional, nas seguintes modalidades: Aprendizagem Comercial; Ginásio Comercial; Qualificação Profissional; Cursos de Aperfeiçoamento; Cursos Práticos de Comércio e outros. Em 1965, atendeu cerca de 13.421 menores e 42.227 adultos. (CARVALHO, 1965).

Rachid (1970) destacou as finalidades do SENAC, ou seja, manter escolas de aprendizagem comercial em todo o território nacional. Oferecer cursos práticos de especialização para os empregados adultos do comércio, não sujeitos à aprendizagem metódica. Colaborar na obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial de formação e do ensino imediato que com ele se relacionar diretamente.

Velloso (1970), por sua vez, ressaltou os cursos práticos oferecidos por essa instituição. O SENAC ministrava a aprendizagem comercial para adolescentes trabalhando em empresas com mais de nove empregados, como também cursos práticos para adultos. Treinava, habilitava ou especializava candidatos a empregos ou já empregados. Sua clientela era constituída principalmente de menores aprendizes com emprego e de adultos comerciários.

O que chamava a atenção no debate sobre o Ensino Técnico Industrial e Comercial veiculado na RBEP no período delimitado para este estudo é o fato de que enquanto para a indústria o ensino formal em conjunto com o não formal eram vistos como método de sucesso na formação do trabalhador da indústria, para o comércio exigia-se que o estado tomasse a frente no crescimento do ensino, inclusive condenando os cursos rápidos, que se proliferaram nos grandes centros urbanos à margem da fiscalização.

Isto pode ser constatado no artigo de Cora Bastos de Freitas Rachid (1970). Segundo a autora, o fato de apenas 20% das unidades públicas federais, estaduais e municipais oferecerem ensino comercial, evidenciava a pouca importância que o governo dava a este segmento. Sensível às necessidades emergentes, e ao lucro logicamente, a iniciativa particular era responsável por cerca de 80% das unidades escolares. A clientela sem opção, constituída por aqueles que procuravam a escola como “ponte” para a promoção social, conscientes da escolha da educação que lhes era mais conveniente pagava, mesmo quando ao lado da escola paga estivesse um colégio clássico ou científico público e gratuito.

4.5. O Ensino Técnico Agrícola

A educação agrícola foi muito pouco debatida na RBEP e a explicação pelo desinteresse por este ramo de ensino tem vários motivos, o principal provavelmente seja o fato de ter uma participação pequena nas matrículas do Ensino Médio. Em 1964 o ensino agrícola absorvia apenas 0,11% das matrículas no grau médio, ou seja, 10.295 alunos. Todo o discurso sobre desenvolvimento e modernidade do país estavam atrelados à urbanização e industrialização, muito pouco se falava do setor primário.

Em 1970 Wolga Peçanha e Aracy Bezerra Duarte publicaram um artigo na Revista sobre o ensino agrícola em que afirmavam que o trabalhador rural, desde a

juventude se dedicava ao campo apenas por tradição e os conhecimentos práticos eram herdados. A consequência, segundo as autoras, era a baixa produtividade com implicações mínimas na economia. Para corroborar esse argumento, as autoras mencionaram dados do 7º Recenseamento Nacional, realizado em 1960 pelo IBGE, segundo o qual as propriedades pequenas ocupavam 21,42% da área rural e representavam 59,8% da área cultivada, porém como a produtividade era muito baixa não tinha nenhuma relevância na balança comercial do país. Dessa maneira a baixa produtividade, decorrente inclusive da falta de conhecimentos técnicos, desgastava o lavrador que se via atraído pelo setor industrial, embora também despreparado para atuar nesse setor.

Na opinião das autoras, para melhorar a produtividade era necessário atuar através da educação sistemática no campo, para aumentar a capacidade produtiva do agricultor. Elas também consideravam insatisfatório o número de técnicos agrícolas para atender o país.

Entre os fatores limitantes na formação de maior número de elementos humanos para as lidas rurais, podemos citar: número insuficiente de estabelecimentos de ensino, por sua vez de limitada capacidade; carência de equipamento técnico-didático; reduzido número de professores tecnicamente qualificados e inadequação dos currículos e processos educativos. (DUARTE; PEÇANHA, 1970, p. 339).

A solução apresentada por elas era multiplicar escolas locais para formar jovens, maiores de 16 anos, cuja formação profissional de 1º ciclo teria duração de cinco semestres. O objetivo, portanto, era oferecer aos jovens a oportunidade de recuperação escolar, através da integração e autoafirmação no meio rural, e também promover pela educação geral o ajustamento social e psicológico do educando atendendo as necessidades do meio rural, referentes à produção e a produtividade agropecuária. Os colégios técnicos deveriam dar continuidade a formação realizada nos ginásios pluricurriculares.

Já mencionado em capítulo anterior, a pesquisa realizada por Tarcizio Quirino da Universidade Federal de Pernambuco em 1970, analisou as mudanças na zona rural do Nordeste com relação à atitude dos chefes de família quanto a educação e profissionalização das gerações mais novas demonstrando que havia uma expectativas com relação à ascensão socioeconômica na zona rural associada a

escolha de profissões urbanas. Para esse auto, a rejeição da agricultura como profissão para os filhos ressaltava a atração pelas cidades. (QUIRINO, 1970).

Outro resultado de pesquisa publicado pela RBEP, foi o de Queiroz (1970) versando sobre as favelas no Brasil que revelavam a estreita relação entre o campo e a cidade. Sem perspectiva para se fixarem na zona rural, famílias migravam para as cidades sem qualquer qualificação profissional, marginalizadas contribuíram para a proliferação das favelas ao redor das grandes cidades brasileiras.

Segundo a professora Maria Isaura Pereira de Queiroz (1970), do departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, essa situação era fruto das modificações ocorridas no meio rural e não da industrialização ou decorrente de qualquer outro fator de atração para a vida urbana. “Fatôres sócio-econômicos, como as crises dos produtos de exportação nos mercados internacionais, as mudanças da organização do trabalho rural, o crescimento demográfico, deflagraram a partida das ondas humanas para as cidades” (QUEIROZ, 1970, p. 43).

Continuando a explicação, a pesquisadora afirmava que, a partir de 1955 os produtos agrícolas com cotações baixas levaram muitos fazendeiros a trocaram a agricultura pela criação extensiva, que ocupava pouca mão-de-obra, acelerando as demissões no campo. Em 1963, foi votado o Estatuto do Trabalhador Rural, que assegurava um salário-mínimo a todo trabalhador rural permanente, férias pagas depois de um ano de contrato e estabilidade depois de dez anos de trabalho no mesmo estabelecimento. Conseqüentemente, a legislação que deveria proteger o trabalhador rural tornou-se seu algoz ao acelerar a dispensa da mão-de-obra permanente. Os grandes e pequenos fazendeiros passaram a só contratar trabalhadores para o ciclo agrícola – 10 meses nas fazendas de café, ainda menos nos engenhos, plantações de algodão, cereais; fuge-se assim das exigências da lei. O processo de mecanização também contribuiu para agravar o desemprego no campo, pois os fazendeiros passaram a manter apenas a mão-de-obra indispensável e reduzida ao mínimo necessário.

Queiroz conclui o artigo denunciando a precária situação dos trabalhadores rurais. Em três anos (1963, 1964, 1965), 30% da mão-de-obra rural permanente do estado de São Paulo tornou-se volante. Muitos destes volantes se instalaram em pequenas cidades e vilas, contribuindo para o surgimento das favelas, crianças e jovens formavam bandos vivendo de roubos e pequenos delitos. Segundo a

professora Maria Isaura (1970), “o destino dos jovens das camadas sociais inferiores torna-se ainda mais dramático. Com efeito, não são apenas condenados a um HANDICAP (DESVANTAGEM) inevitável, em virtude da falta de escolas e de possibilidades de emprêgo. Parecem condenados a um nível de vida cada vez mais baixo, quer morem nas favelas urbanas, quer pertençam ao mundo dos trabalhadores rurais” (QUEIROZ, 1970, p. 47, 48).

Concluindo, embora houvesse um discurso enaltecendo a formação para o trabalho, a expansão do ensino profissionalizante estava muito atrasada com relação às necessidades imediatas do mercado. O sistema capitalista gerava soluções para resolver rapidamente o abastecimento de mão-de-obra, seja nos cursos de capacitação realizados pelas indústrias, seja nos cursos livres que capacitavam os trabalhadores para atuarem no setor terciário. O ensino agrícola era apontado como solução para diminuir a baixa produtividade no campo, por outro lado, a falta de interesse em cursá-lo vinha exatamente da baixa produtividade que levava os trabalhadores rurais a quererem migrar para a cidade.

4.6. Formação docente e o perfil do professor de Ensino Médio

A LDB/Lei 4.024/61 no artigo 59 estabeleceu que a formação de professores para o Ensino Médio era realizada pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a formação de professores de disciplinas específicas de Ensino Técnico, em cursos especiais de Educação Técnica. O ingresso nos estabelecimentos oficiais de Ensino Médio era feito por meio de concurso de títulos de provas, enquanto nos estabelecimentos privados era exigido apenas o registro nos órgãos competentes, no caso a diretoria do Ensino Secundário do MEC.

O magistério primário distribuía-se em três grupos, compreendendo os regentes, diplomados no primeiro ciclo do nível médio (ginasial), os normalistas, diplomados no segundo ciclo do nível médio (colegial), e os chamados “leigos”, sem formação regular, na sua maioria provenientes da escola primária.

O magistério secundário também se distribuía em três grupos, os diplomados por escolas de Filosofia, Ciências e Letras, os diplomados em qualquer escola superior e os diplomados nas escolas de nível médio. Os Institutos de educação

ministravam cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento dos graduados em escolas normais.

A falta de professores formados e capacitados não só para o Ensino Médio como para o primário foi assunto muito debatido na RBEP. Era unânime o discurso enfatizando que a formação docente tinha que ser prioritária e estratégica nas políticas públicas de educação.

Outro discurso muito recorrente era aquele que atribuía aos docentes a culpa por todas as mazelas da educação. Um bom exemplo é a fala do professor da USP, Angel Diego Marquez (1965), que afirmava ser a crise do Ensino Médio fruto do despreparo psicológico e psicopedagógico dos educadores, preocupados somente com os conteúdos enciclopédicos e a valorização da memória.

Jayme Abreu, em documento que serviu de subsídio para ser apresentado na Conferência Intergovernamental Especial Sobre a “Condição do Pessoal Docente”, promovido pela UNESCO, em 1966, em Paris, enumerava três tendências do magistério no Brasil: ponderável crescimento quantitativo, profissionalização especializada e feminilização da docência. Ele destacava a expansão das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que ofereciam os cursos de: Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânica e Pedagogia. Com números mostrava o rápido crescimento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras ao longo do século XX. Em 1933 havia no Brasil apenas uma faculdade, em 1949 passaram a ser vinte e duas; em 1953, trinta e duas e finalmente, em 1965 noventa e duas faculdades. (ABREU, 1966b).

Em 1962, segundo Abreu, o número de professores diplomados nas Faculdades de Filosofia não chegava a 20%, ou seja, do universo de cerca de 73 mil docentes atuantes, apenas 15 mil tinham Ensino Superior. Já em 1968, segundo ele, o número de professores que atuavam no Ensino Médio, formados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras havia ultrapassado os 30%, os outros 70% ainda eram formado por professores normalistas e pessoas formadas em profissões liberais. (ABREU, 1968).

O Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, determinava que, enquanto os licenciados não fossem em número suficiente, a habilitação de professores seria feita por meio de exames de suficiência, realizados em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo Conselho Federal de Educação. Também foram

organizados Centros de Educação Técnica, instituídos pelo MEC, ou por ele autorizados nas especialidades industrial, comercial e agrícola. Estes centros atendiam candidatos ao magistério como professores já em exercício.

Uma pesquisa realizada em 1966 pela antropóloga Aparecida Joly Gouveia (pesquisadora do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo), com 748 professores de São Paulo, 992 do Rio Grande do Sul, 341 do Ceará e 214 do Pará revelava o nível de instrução e tempo de magistério. A tabela abaixo traz os resultados dos dados coletados pela pesquisadora:

TABELA 2 – Nível de Instrução e Tempo de Magistério Secundário

NÍVEL DE INSTRUÇÃO E TEMPO DE MAGISTÉRIO SECUNDÁRIO				
(Percentagem com instrução superior)				
RAMOS	TEMPO DE MAGISTÉRIO			Total
	Menos de 10 anos	10 a 19 anos	20 anos ou mais	
Rio Grande do Sul				
<i>Professorado masculino</i>	76,9 (139)	82,1 (62)	85,7 (42)	79,9 (243)
<i>Professorado feminino</i>	77,1 (205)	80,0 (50)	52,0 (25)	75,3 (280)
TOTAL	77,1 (344)	81,3 (112)	73,0 (67)	77,4 (523)
São Paulo				
<i>Professorado masculino</i>	66,2 (71)	60,0 (45)	60,0 (25)	63,1 (141)
<i>Professorado feminino</i>	67,7 (99)	75,0 (40)	36,7 (11)	67,3 (150)
TOTAL	67,0 (170)	67,3 (85)	52,8 (36)	65,4 (291)
Ceará				
<i>Professorado masculino</i>	62,7 (81)	88,8 (27)	95,7 (23)	73,2 (131)
<i>Professorado feminino</i>	21,1 (52)	47,0 (17)	* (6)	26,6 (75)
TOTAL	45,9 (133)	72,6 (44)	79,4 (29)	56,3 (206)
Pará				
<i>Professorado masculino</i>	57,3 (56)	88,3 (12)	* (3)	60,6 (71)
<i>Professorado feminino</i>	44,5 (36)	* (8)	* (5)	40,8 (49)
TOTAL	52,3 (92)	65,0 (20)	* (8)	52,5 (120)

* Não se calculou a percentagem por ser inferior a dez.

Fonte: GOUVEIA, Aparecida Joly. Educação e desenvolvimento: pontos de vista dos professores secundários, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, v. 46, n.103, p. 83, jul./set., 1966.

A antropóloga constatou que a proporção de professores com nível superior era expressivamente maior em relação às professoras. No grupo de docentes com menos de 10 anos de magistério se concentrava o menor número com formação em nível superior, o que indica que, com o aumento da demanda, ocorreu a precarização da carreira, com professores menos qualificados.

Dessa maneira, a pesquisadora concluía que, com base nos dados, “a proporção dos professores secundários com instrução superior completa seria pelo menos de 50%. De acordo com as estatísticas oficiais, apenas dois em cada 1000 pessoas no Brasil chega a matricular-se numa escola superior” (GOUVEIA, 1966, p.69).

Outros dados interessantes apurados pela pesquisa demonstravam que a maioria dos docentes, homens e mulheres, viam na religião uma fonte de inspiração ou orientação para a tarefa docente. A maioria declarou resistir a ideia de uma educação orientada em função das necessidades do desenvolvimento econômico do país e da educação para o trabalho.

Filhas de doutores ou filhos de operários, tenham ou não cursado a faculdade de filosofia, trabalha nos subúrbios industriais de São Paulo, na campanha Sul-rio-grandense ou no Sertão de Cariri, acreditam os professores que a escola deve visar, antes de mais nada, à formação integral do indivíduo. Uma questão, porém, aqui se coloca até que ponto é essa uma opção consciente, fruto de amadurecido humanismo e até que ponto representa falta de sensibilidade às condições históricas ou, simplesmente, irrefletida adesão a “concepções pedagógicas que engrandecem, de maneira utópica, o poder dinâmico da educação formal?” (GOUVEIA, 1966, p.69).

Embora as pesquisas fizessem análises críticas sobre a situação da educação e seus problemas, é uma pena que a investigação não tenha se aprofundado no sentido de compreender o que aqueles professores entendiam por “formação integral”. Estariam defendendo o ensino propedêutico em detrimento do profissionalizante? Formação integral significava uma escola de conhecimento geral? Formação integral era aquela realizada apenas através da educação escolarizada ou a educação informal também estaria incluída? De qualquer maneira, conforme salientava Gouveia, havia um descompasso entre aquilo que se esperava da escola naquele momento, ou seja, voltada para o desenvolvimento econômico do país, e aquilo que os professores entendiam por educação.

Também muito debatido na RBEP era a falta de professores formados lecionando no interior e nas zonas rurais. E em 1966, o editorial de julho abordou o problema. Como a maioria dos professores diplomados eram formados, principalmente nas capitais, os mesmos não queriam dar aula no interior ou na zona rural, sendo essas vagas ocupadas pelos professores leigos. A solução para o problema estava na “extinção da nomeação de leigos pelos municípios, organização de instituições exclusivamente destinadas à formação do magistério, em regime intensivo e seguindo um planejamento pelo qual preparem professores para as regiões carentes, em que o diplomado não aceita trabalhar” (EDITORIAL, 1966b, p. 7).

Lúcia Marques Pinheiro (1970), Coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CBPE afirmava:

Constituem, ainda, medidas inadiáveis: o estudo pelas diversas unidades federadas das instituições de formação do magistério, por zona, e do ponto de vista quantitativo e qualitativo; a seleção das que devam ser conservadas, reformuladas ou ampliadas. O zoneamento ou fixação da área geográfica a que atenderão essas instituições e sua responsabilidade pelo atendimento das necessidades de pessoal e de problemas da educação local; a progressiva municipalização do magistério, no que respeita à escola fundamental (PINHEIRO, 1970, p. 50-51).

Para a autora, era preciso integrar os planos dos estados com os dos municípios para um planejamento racional e assim regularizar a nomeação e habilitação de leigos e modificar a situação do magistério. Apesar da proibição legal, cerca de 10.000 professores leigos anualmente atuavam no Ensino Primário, sem qualquer regulamentação, não raro eram despedidos e substituídos ao sabor da política municipal e dos interesses eleitoreiros de prefeitos e vereadores. Os estados precisavam assumir a responsabilidade de habilitar esses professores leigos e formar novos professores. Também era preciso acabar com a prática de nomeação de pessoas não tituladas, com salários irrisórios, em detrimento de pessoal mais capaz, qualificado e legalmente habilitado e diplomado.

Com relação à formação do professor do Ensino Médio, o artigo assinalava a existência de dois problemas: de ordem quantitativa, ou seja, faltavam professores formados e de ordem qualitativa com relação a metodologia, avaliação e didática.

Lúcia Marques Pinheiro criticava a especialização em uma disciplina que levava o licenciado a criar padrões inadequados de ensino e avaliação de rendimento, sem dominar os conhecimentos de Psicologia, nem as técnicas didáticas que permitissem melhor resultado didático-pedagógico. Com uma excessiva divisão de áreas de ensino nas faculdades o professor reproduzia o mesmo modelo para as escolas, dificultando uma educação de caráter integrador. A divisão por áreas de estudo obrigava o professor a ter muitos alunos, em vários estabelecimentos tornando impossível um ensino individualizado.

Dessa maneira, para a autora, a própria organização escolar era problemática “nessa fase se acrescentam, em consequência, os criados por uma escola calçada na divisão lógica das matérias, cada uma a cargo de um professor que por ela tem especial interesse e exige o mesmo do aluno, numa fase em que êste se alia voltado para si próprio e sem papel na sociedade” (PINHEIRO, 1970, p. 54).

Por isso, ela considerava necessário que os professores passassem por um processo de capacitação para compreenderem as mudanças sofridas pela escola que estava se democratizando e que recebia uma clientela mais heterogênea. Precisavam conhecer melhor a adolescência e tornarem seus métodos de ensino mais adequados, sobretudo, com relação aos objetivos, aos currículos e aos padrões de promoção.

Pode-se dizer, portanto, que os artigos publicados na RBEP defendiam uma política de valorização da docência através de planos de carreira, aumento dos salários, qualificação e formação adequada que eram requisitos fundamentais para mudar a realidade educacional do país.

5. O LUGAR DO ENSINO MÉDIO NO “PAÍS QUE VAI PRA FRENTE”

O grupo de trabalho criado pelo Decreto nº 65.189/69 (18/09/69) para propor a reforma do Ensino Médio e Primário tinha como relator do Sub-Grupo “Ensino Médio” o educador Jayme Abreu. O relatório sugeria que o ensino de grau médio deveria contemplar dois tipos de ramos para o ensino de 2º grau: uma de formação profissional específica, especializada (ensino técnico) e uma de formação geral que não seria chamado de secundário, já que este termo, segundo o grupo de trabalho estava “contaminado” pelo seu caráter meramente acadêmico e propedêutico para o Ensino Superior. Contudo, essa não foi a proposta acatada pelo governo.

O projeto que deu origem à Lei nº 5692/71, que fixou “as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus” teve por base os estudos elaborados pelo Grupo de Trabalho, instituído pelo Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970. Com o objetivo de estudar, planejar e propor medidas para atualizar o Ensino Primário e Médio, o Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Gonçalves Passarinho designou nove membros para integrar o Grupo de Trabalho. Eram eles: padre José de Vasconcellos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires.

Depois de dois meses de estudos o Grupo de Trabalho encaminhou para o Ministro Jarbas Passarinho o anteprojeto de lei. Encaminhado para a Câmara dos Deputados, uma vez aprovado na Comissão Mista, o Projeto foi para votação em sessão conjunta do Congresso Nacional no dia 27 de julho de 1971. Depois de passar pela Comissão de Redação, posta em votação a versão final, sem que nenhum parlamentar se manifestasse, o texto foi aprovado no dia 29 de julho, enviado para o executivo. Sem nenhum veto por parte do presidente da República, a Lei nº 5692/71 foi promulgada no dia 11 de agosto. (PILETTI, 1988).

Conforme esclarece Saviani (2015), o Legislativo atuou sempre como cúmplice do Poder Executivo, não sendo diferente com relação às leis de reforma do ensino. O próprio partido de oposição, Movimento Democrático Brasileiro (MDB) se dobrou ante as imposições do executivo. No caso da reforma universitária de 1968, antes da promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI 5), o MDB ainda se aventurou a formular alguns protestos, mas, com relação à reforma do Ensino Primário e Médio em 1971, nem isso aconteceu. Os parlamentares não só colaboraram na

preservação do projeto, como aceleraram o processo de tramitação e votação do projeto.

Em relação às propostas do grupo de trabalho de 1969 e o grupo de trabalho de 1970, que produziram o projeto da reforma aprovado pelo Congresso, houve consenso nos propósitos do ensino de 1º grau, em que primário e ginásio passaram a formar o ensino fundamental sem limites muito rígidos entre as duas fases, constituindo um todo coeso com a finalidade de oferecer uma formação geral. Porém com relação ao ensino de 2º grau a proposta do ramo de ensino de formação geral, proposta pelo grupo de trabalho de 1969 desapareceu. O ensino de 2º grau adotou a profissionalização compulsória.

Quanto aos objetivos o artigo primeiro da Lei nº 5692/71 determinava que o ensino do 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 consciente da cidadania. A parte referente a formação especial terá o objetivo de habilitação profissional (art. 5º).

O editorial de julho de 1971 da RBEP, ao discorrer sobre os desafios da reforma do ensino de 1º e 2º graus, destacava o ensino de nível médio “como pedra de toque de um sistema educacional. Por sua organização, seu conteúdo, seu entrosamento com a escola primária e com a universidade, pode-se deduzir sua destinação, a filosofia que o inspira e o tipo de sociedade que o sustenta” (EDITORIAL, 1971b, p. 5).

Segundo o editorial, a reforma vinha para atender aos anseios da sociedade por uma educação que deveria promover a compreensão dos problemas humanos de forma integral e não apenas como forjadora de especialistas do trabalho produtivo. Este otimismo converteu-se num imenso fracasso à medida que uma série de regulamentações, pareceres e portarias tiveram que ser publicados com intuito de esclarecer a sociedade e o próprio sistema de ensino sobre as mudanças propostas.

5.1. A combinação do binômio continuidade-terminalidade e a pretensão de superar o dilema entre o ensino geral, de caráter propedêutico, organizado em função do ensino superior, e o ensino profissional, de caráter terminal

Com a implantação da Lei 5.692/71, o debate sobre a oposição entre formação humanista (formação geral) versus formação técnica reascendeu.

O humanismo entendido como a concepção de toda a herança cultura acumulada pela humanidade, que precisava estar adaptada as ideias democráticas da vida moderna. Já a educação técnica por definição era concebida como o trabalho humano, o fazer. O Humanismo não podia, portanto, permanecer estranho ao trabalho, porém seria suicídio divorciar da vida cotidiana os valores e princípios ético-sociais que o ideal humanista sintetizava.

Entre os educadores que escreveram na RBEP foi unânime a defesa da formação integral pois entendiam que isolada e particularizada a educação humanística era artificial, desligada da existência, já a educação exclusivamente técnica levava a especialização sem levar em conta o ser humano.

Depois da promulgação da Lei 5.692/71, a RBEP dedicou-se a divulgar e explicar as mudanças instituídas. Os artigos relacionados ao Ensino Médio deixaram de ser problematizadores e propositores e adquiriram uma natureza prescritiva e de orientação legal.

A Resolução nº 8, de 1/12/71, anexo parecer nº 853/71 regulamentava no art. 1º estabelecia que: “o núcleo-comum a ser incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências”, § 2º - Exige-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos. Com relação à qualificação para o trabalho, a RBEP publicou em janeiro de 1972 o Parecer aprovado pelo CFE a 12/1/72; sobre as habilitações mínimas para o 2º grau.

O Conselho Federal de Educação fixava o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional e tinha a função de aprovar habilitações outras para as quais não estivesse estabelecido previamente os mínimos necessários (art. 4º § 3º).

Quadro 5 – Resumo esquemático das competências na fixação dos currículos (2º grau) – atuação das instituições de educação

CATEGORIAS	COMPETÊNCIAS
<p>CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO</p>	<p>FIXA AS MATÉRIAS RELATIVAS AO NÚCLEO COMUM DEFINE Os objetivos e a amplitude dessas matérias FIXA 1 – Mínimo (de matérias) de cada habilitação profissional 2 Mínimo (de matérias) de conjuntos de habilitações afins APROVA Outras habilitações profissionais propostas pelos estabelecimentos de ensino, com validade nacional</p>
<p>2 – CONSELHOS DE EDUCAÇÃO</p>	<p>Relacionam Para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada. APROVAM 1 – A inclusão, nos currículos dos estabelecimentos, de estudos não decorrentes de matérias relacionadas para a finalidade prevista no item anterior. 2 – Outras habilitações profissionais diversas das fixadas na forma de §§ 3º e 4º do art. 4º da LEI, com validade apenas no âmbito regional.</p>
<p>3 – ESTABELECEMENTOS DE ENSINO</p>	<p>ESCOLHEM As matérias que devam constituir a parte diversificada de seus currículos ADOTAM Com a aprovação do competente Conselho de Educação, outras habilitações para as quais nelas haja mínimos de currículos previamente estabelecidos.</p>

Fonte: DOCUMENTAÇÃO. Qualificação para o trabalho no ensino de segundo grau, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, v. 57, n.125, p.132, jan/mar, 1971.

O objetivo era atender aos dois aspectos da educação, humanismo e tecnologia, ou seja, educação geral e formação especial. Segundo a Lei 5.692/71, os currículos do ensino de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (art. 4º).

Era a regra geral dos colégios de 2º ciclo, de olho nos vestibulares, porta de entrada para o Ensino Superior, seguirem um currículo voltado para este fim. O grande desafio da reforma era de mudar subitamente a mentalidade dos alunos e suas famílias, e ao mesmo tempo aparelhar rapidamente as escolas com recursos humanos e técnicos, para esta transformação. A polêmica articulação do ensino de grau médio com o superior continuava a ser um problema que a reforma não era capaz de resolver, pois, a complexidade do assunto não comportava uma solução tão simplista somente com a modificação da lei.

O que se continuava pedindo nos vestibulares ultrapassava de muito, não apenas uma ou outra “forma de educação do segundo grau”, mas quase todas. Deste modo, não é possível ignorar – enquanto perdurar tal estado de coisas – a angústia dos alunos que desejam continuar seus estudos em nível superior e a preocupação das escolas em satisfazer este desejo, que é legítimo, de seus alunos. (...) Sou dos que acreditam que os vestibulares, enquanto assim concebidos, continuarão a ser elemento perturbador a atuar sobre os estudos do 2º grau, continuarão a fazer proliferar a solução esdrúxula dos “cursinhos”, que se podem considerar como elementos de legítima defesa (DOCUMENTAÇÃO, 1972, p. 128).

A implantação das habilitações para o 2º grau tinha sido condicionada a estudos que apurassem as necessidades do mercado de trabalho local e regional, porém este levantamento não foi feito. No livro publicado em 1976, “Análise do currículo do ensino de 2º grau”, Nadia Cunha afirma que o problema maior ao elaborar o currículo estava na dificuldade em se estabelecer a dosagem de cultura geral e cultura técnica mais adequada, isto gerou confusão e indecisão.

Segundo Cunha (1976) num primeiro momento, tinha-se a impressão de que a implantação da Lei 5.692/71 havia ocorrido sem grandes problemas, ao menos no que se refere à variedade de habilitações oferecidas, composição de currículos e carga horária.

Os Conselhos Federal e Estaduais de Educação deliberaram a recomendação para que os sistemas de ensino em 1972 não cumprissem prontamente a nova lei, sobretudo nas instituições de 2.º grau, que ainda não apresentam condições. A orientação era de que a implantação fosse feita paulatinamente conforme os estabelecimentos de ensino (oficiais e particulares) estivessem em condições adequadas para implementar os cursos profissionalizantes.

O que ocorreu, segundo Nadia Cunha foi o oposto, as escolas se sentiram muito à vontade na nova situação, tanto assim que montaram currículos, com poucas exceções, cuja carga horária e elenco de disciplinas de núcleo comum e profissionalizantes estavam não só dentro das recomendações legais, mas chegavam mesmo, em muitos casos, a suplantá-las.

O estudo mais demorado, porém, de cada caso e, sobretudo, o do conjunto das escolas envolvidas, revelou tendências comuns de certas acomodações, ditadas muito provavelmente pelas dificuldades antevistas pela citada Recomendação dos Conselhos de Educação. A verdade é que poucos, ao que parece, entenderam de fato a Lei, mas todos se sentiram levados a cumpri-la de imediato ou ao menos informaram atendimento às solicitações dos alunos; via de regra, as habilitações oferecidas, correspondem a variações das 3 antigas áreas — tecnológica, biomédica e de ciências humanas — em que os cursos científico e clássico procuravam organizar-se para preparar sua clientela para o vestibular (CUNHA, 1976, p.16-17).

O problema da aplicação da lei estava na inadequação entre os objetivos da mesma e o que os estudantes queriam, ou seja, continuar os estudos no Ensino Superior. Os colégios particulares através de uma “maquiagem no currículo” continuaram a preparar os estudantes para o vestibular. Na rede pública a imposição da nova lei desestruturou e descaracterizou totalmente o curso secundário. Sem instalações e equipamentos adequados ou professores qualificados o currículo profissionalizante não cumpriu o objetivo de habilitar os jovens para o mercado de trabalho.

5.2. Os desafios, dificuldades e distorções na implantação da Lei 5.692/71

Como foi analisado nos capítulos anteriores havia um déficit de professores com formação nas disciplinas técnicas para atuarem nas poucas escolas técnicas que existiam no Brasil. Com a Lei 5.692/71 o problema se agravou. Como formar docentes em número suficiente, em um curto espaço de tempo para preencher ao quadro de docentes das escolas de 2º grau?

A LDB/Lei 4.024/61 no artigo 59 exigia um curso especial para formação desses professores. E mesmo com a promulgação do Decreto-lei 464/69 que ampliou as possibilidades para o ingresso no magistério, a falta de profissionais habilitados continuou a existir.

Art. 16 – Enquanto não houver, em número bastante, os professôres e especialistas a que se refere o artigo 30 da lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo Conselho Federal de Educação. (...) Ampliam-se as autorizações para lecionar, só exigindo nível superior motivando a utilização de engenheiros químicos, administradores, etc no magistério do ensino técnico (ESTUDOS E DEBATES, 1970, p. 415).

Mediante as dificuldades para contratar professores com as habilitações necessárias, o MEC planejou os “Cursos de Formação de Professores para Cursos Técnicos”. A Câmara de Ensino Superior havia dado um parecer favorável ao plano de formação de professores. Estas eram tentativas do governo federal de aumentar o efetivo de docentes.

O primeiro desses esquemas (que chamamos esquema I) não prescreve estudos “de conteúdos”, em vista da formação mais ampla já recebida pelos candidatos em nível superior. O segundo (esquema II) em que se parte do técnico, exige estudos de (a) Tecnologia Especializada e (b) disciplinas relacionadas com a Tecnologia Especializada. Ambos incluem os componentes pedagógicos de (a) Fundamentos da Educação, (b) Didática Geral e Especial e (c) Prática de Ensino. Quanto à duração, foram previstas 1.600 horas para o esquema II, incluindo a formação pedagógica. Esta, no esquema I, deverá compreender 720 horas de estudos e práticas, que se desenvolverão no correr do primeiro ano de exercício do magistério. Previsão de 1600 horas a serem integralizadas em pelo menos dois anos e no máximo em quatro anos letivos (ESTUDOS E DEBATES, 1970, p. 416).

Infelizmente não houve continuidade das políticas públicas, nem financiamento para que esses cursos crescessem pelo país. Uma das críticas à implementação dos mesmos era a falta de garantia de que os profissionais capacitados (a maioria com Ensino Superior), depois seguiriam a carreira docente. Para que esta realidade mudasse era preciso tornar o salário dos professores mais atraente. Enquanto isto não ocorria a maioria via a docência somente como um “bico” para complementar o orçamento mensal.

Maria Graziela Peregrino, publicou em 1972, um artigo na RBEP que retomava o debate sobre a relação da educação com a economia. Assunto polêmico cheio de controvérsias e descompasso de opiniões. Ela questionava até que ponto o currículo adotado traria inovações e mudanças no campo social. “Em primeiro lugar, é válido questionar se o currículo muda com a mudança social. Em segundo, se a mudança do currículo poderá ter algum efeito, mesmo a longo prazo, na mudança social de uma região (ou de uma localidade)” (PEREGRINO, 1972, p. 60).

A autora também ponderava que “a fixidez de posições, o conservadorismo pedagógico, a precaução extrema com o experimentalismo pedagógico vinha servindo de amortecedores para um progresso de desenvolvimento do currículo, como seria adequado ao ritmo do próprio desenvolvimento social e cultural do país” (PEREGRINO, 1972, p. 61). Entre os docentes havia uma gama de perfis, que segundo ela, impediam ou facilitavam as mudanças previstas na reforma.

Várias interpretações vem surgindo de educadores despreparados (e não apenas mal preparados), não sabem o que pode ser a educação. Não aderem à lei, mas não são impermeáveis a ela. Aqueles que não questionam se estão ou não aparelhados só querem inovar. Há os educadores inovadores com reflexão. Os que são inovadores com reflexão com bastante experiência e bastante competência teórica. Os que são inovadores com reflexão, com pouca experiência e alguma competência teórica. Os que são inovadores com reflexão e pouca competência teórica. Daí a multiplicidade de modelos e de investidas educacionais que começam a inquietar as autoridades educacionais brasileiras, nos primórdios da aplicação da Lei 5.692/71 (PEREGRINO, 1972, p. 62).

Os Conselhos de Educação e as Secretarias passaram a discutir a viabilidade dos dispositivos legais postos em ação. Perplexidade administrativa pelas incertezas e a velocidade do cronograma que era impossível de ser cumpridos, principalmente

com relação à qualificação dos professores. Era um obstáculo de ordem social, cultural tanto quanto de natureza pedagógica e técnica.

Os pontos de estrangulamento da aplicação efetiva e eficiência da Lei 5.692/71 eram muitos: os cronogramas a executar; a qualificação dos professores, a ineficiência dos equipamentos e instalações, as resistências locais à mudança, derivadas do professorado e do aparelhamento administrativo de unidades que mudam formalmente, mas não em substância; as dificuldades administrativas e financeiras inerentes a aplicação de serviços nas unidades escolares e ao reforço de pessoal administrativo das secretarias de unidades escolares, em face da necessidade de maior acompanhamento dos casos especiais de alunos matriculáveis em complexos escolares, com o indispensável registro de sua vida escolar.

Havia também problemas de infraestrutura. O número de alunos que concluíam a 4ª série aumentava o volume do tráfico nas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau, já que não havia mais a barreira do exame de admissão. As dificuldades de reciclagem adequada para grande número de professores primários chamados para tarefas ou funções novas no ensino fundamental; as dificuldades de fazer com que os licenciados em cursos superiores se interessassem pelos problemas de aprendizagem na faixa da infância, já que muitos professores foram deslocados virtualmente para o ensino na 7ª e 8ª séries, sem preparo psicopedagógico para lecionar para aquela faixa etária. Esses problemas foram apontados nos artigos publicados na RBEP em 1972.

Mediante os obstáculos na implantação da Lei 5.692/71, Maria Graziela Peregrino fazia uma série de previsões:

É possível antever algumas perspectivas do novo currículo em face da nova lei. O novo currículo do ensino fundamental corre, de início, o perigo de duas distorções básicas: 1º) Ser um currículo decalcado no anterior, sem inovações substanciais como se fosse apenas uma remodelação nominal e formal da anterior. 2º) Ser um currículo de indefinição programática por falta de uma linha orientadora de posições e de metodologias emanadas de conteúdos básicos suficientemente testados e aprovados. Terceiro perigo de distorção é a possibilidade do currículo continuar, basicamente, como está, sem que ofereça uma visão nova ao educando e ao educador, justamente porque mascara seu conservadorismo pseudo-intelectualista com o rótulo de pretensas tecnologias em técnicas aplicadas. (...). O homem comum não acreditará na reforma da Lei 5.692/71 se ela não mostrar, a curto prazo, sua eficiência em termos de profissionalização para as classes baixa e média (PEREGRINO, 1972, p. 64).

As inovações curriculares ao se transformarem em “achegadas” ao que a lei preconizava e ao que era real, nas situações educacionais, de fato, reforçaram a tendência da acomodação, da maleabilidade do administrador escolar, do senso de oportunidade (ou de oportunismo) que deformou o sentido de renovação e inovação no ensino.

A profissionalização não foi implementada efetivamente na maioria das escolas da rede pública – notadamente as estaduais e municipais – por falta de recursos, tendo sido pura e simplesmente “mascarada” (com raras exceções). Na rede privada não foi muito diferente. Se a falta de recursos para a educação já era uma realidade antes da reforma naquele momento se tornou problema ainda mais grave.

Na escola profissionalizante o custo por aluno chegava a ser 60% maior que no antigo secundário. Além de ser uma escola cara, o estado não investiu de forma suficiente na expansão e em equipamento. (GERMANO, 1993).

A demanda para a o ensino superior não foi estancada conforme as expectativas governamentais. Desse modo, as diferentes classes sociais ofereceram resistência passiva à profissionalização compulsória. Como afirma Barbara Freitag (2007), a educação para o trabalho não cabia na concepção de mundo das classes médias e alta da sociedade brasileira. A proposta profissionalizante desagradou inclusive a classe trabalhadora do campo e da cidade, pois ir à escola era identificado como libertação do trabalho braçal.

Segundo Germano (1993), diante das dificuldades de implantação da reforma, o próprio MEC acabou redefinindo a questão da profissionalização. Assim, de obrigatoriedade – conforme a lei 5.692/71 e o famoso parecer do CFE 45/72 – foi suavizada com a introdução das chamadas “habilitações básicas” (de acordo com um outro parecer do CFE, o nº 76/75, assinado por Terezinha T. Saraiva), que previam uma formação profissional genérica a ser complementada nas empresas.

Finalmente em 1982, através da Lei nº 7.044, foi revogada a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau. Com a criação do Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra (SNFMO), entre 1974 – 1976, o controle sobre o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e o PIPM (Programa Intensivo de preparação de mão-de-obra) foi transferido do âmbito do MEC para do Ministério do Trabalho (MT). (GERMANO, 1993).

A profissionalização, portanto, nunca foi implementada de acordo com a Lei 5.692/71 e as habilitações definidas pelo parecer 45/72. Popularmente a expressão “a lei que pega e a lei que não pega”, resumia a situação educacional do país. Em termos quantitativos a reforma do 1º grau foi um sucesso, o mesmo não ocorreu com o 2º grau. Segundo Germano (1996), em 1982 existiam 198 mil estabelecimentos de 1º grau enquanto o número de estabelecimentos de 2º grau era de pouco mais de 8 mil, isto é, apenas 4,3% do total das escolas de 1º grau.

A curta experiência do ensino profissionalizante compulsório, obtido depois da aplicação da Lei 5.692/71, comprovou que estavam certos os que a consideravam inexecutável. As dificuldades não eram apenas circunstanciais, como falta de professores ou de recursos. Essas dificuldades existiam sem dúvida, mas o problema era mais profundo. Não era possível através de leis e decretos obrigar a profissionalização obrigatória, com a terminalidade da escolarização, quando a grande maioria dos estudantes ansiavam pelo diploma superior.

A historiografia não economizou críticas a este período da história da educação em que prevaleceu a chamada “pedagogia tecnicista”, uma extensão das políticas públicas adotadas ao longo do regime militar. As principais críticas procuravam demonstrar que por trás do projeto de modernização proposto pelo estado, em que a educação seria protagonista, capaz de realizar mudanças socioeconômicas, havia uma sociedade desigual onde a maior parte da população sobrevivia ocupando funções “braçais” sendo explorada com baixa remuneração. Conforme afirma Claus Offe (1990):

Este problema estrutural obriga a política do Estado a desmentir as sempre renovadas evidências de desigualdades de oportunidades através de palavras e atos, ao mesmo tempo em que os mecanismos que geram estas desigualdades (...) permanecem intocáveis (...) na medida em que ele realiza o desmentido. Nessa perspectiva, a política educacional é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e com isso de uma neutralidade em relação às classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o STATUS social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligados ao movimento de uma economia regulada pelo lucro (OFFE, 1990, p.165-166).

Para justificar o processo político autoritário que subordinou a educação à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira, a tecnoburocracia lançou mão da "teoria do capital humano", ou seja, impôs o discurso

unilateral de que o único papel a ser desempenhado pela educação era o de maximizar a produtividade do PIB, independentemente da distribuição da renda nacional.

Assim, os tecnocratas propagaram a ideologia tecnicista como um sistema de ideias organizado, que servia para legitimar a unidade orgânica entre economia e educação durante o regime militar. Com a reforma de 1971 (lei 5.692/71), o principal objetivo era fazer com que todos os jovens que concluíssem o ensino de 2º grau tivessem uma habilitação profissional. Com isso esperava-se resolver o problema dos concluintes que, ao final da escola média, precisavam se candidatar a um curso superior a fim de conseguirem uma habilitação qualquer.

Como o Ensino Superior tinha poucas vagas, a maioria dos jovens frustrados, não conseguia continuar os estudos e se habilitar para o ingresso no mundo do trabalho. A profissionalização do Ensino Médio mais a extensão da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos foram encaradas como medidas que resultariam numa abertura de oportunidades.

Porém, a reforma resultou em imenso fracasso. A "educação pretendida como mecanismo de mudanças profundas, de formação de mão-de-obra capaz e integrada no sistema produtivo" não fez desaparecer, "na realidade, a persistência de altos índices de analfabetismo, mantendo grande parte da população excluída do acesso a esse mínimo de cultura, ao "inchaço" da oferta educacional, de profissionais marginalizados, desempregados" (Covre, 1983, p. 219).

O problema não estava, portanto exclusivamente nas políticas educacionais adotadas, mas sim, na própria ordem econômica capitalista onde "os recursos produtivos (ou maior parte deles) é de propriedade privada (de certos setores da sociedade). (...) Essa ordem econômica, pelos mecanismos próprios, produz e reproduz quotidianamente as desigualdades entre as classes sociais" (Cunha, 1979, p. 56-57).

Concluindo, o verdadeiro responsável pelas mazelas na educação era o modelo capitalista adotado pela ditadura militar que objetivou o crescimento econômico sem distribuição equalitária. Na essência foi mantido o "status quo". Com relação à educação:

O que notamos é que esses discursos lamentam as consequências dessa ordem econômica, deixando intocados, entretanto, os

mecanismos que as produzem. Paralelamente, imaginam uma educação que venha a subverter essa “origem iníqua”, esquecendo ou deixando de dizer que essa mesma educação, também pelos seus próprios mecanismos cotidianos, discrimina amplos setores sociais. Ainda mais, fazem crer que o sucesso ou fracasso escolares são produto único das “razões de ordem intelectual”, ou seja, dissimulam tanto os seus próprios mecanismos de discriminação quanto os da própria ordem econômica. (CUNHA, 1979, p. 57).

Embora os interesses capitalistas tivessem preponderância nas decisões governamentais foi possível perceber ao longo da pesquisa que haviam muitas vozes dissonantes, um intenso debate foi travado. Os intelectuais estavam disputando espaço na defesa de vários projetos, modelos de estrutura educacional, concepções de educação. Tudo isto permeado pelas decisões, muitas vezes arbitrárias, do estado. Destes embates vitórias e avanços foram conquistados. A democratização do ensino básico no Brasil hoje é uma realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos esta investigação, havia uma grande expectativa, e uma pergunta que não queria calar. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos traria material suficiente para uma investigação? Depois de muitos meses de pesquisa, foi possível constatar que o material que existia superava todas as expectativas e apresentava um grande desafio, na qual nos lançamos.

Como foi possível verificar, ao longo da tese, a RBEP mostrou-se fonte riquíssima por apresentar, em suas publicações, um debate sobre as políticas públicas direcionadas ao Ensino Médio, além de questões relativas ao funcionamento das escolas e sua administração, formação de professores, currículo, metodologia, articulação do Ensino Médio com o Ensino Primário e Ensino Superior. Também estavam presentes: discussões em torno das relações entre educação e planejamento, educação e trabalho, educação e desenvolvimento econômico, educação e mobilidade social.

É interessante destacar que no período delimitado para a pesquisa, escreveram sobre na Revista, intelectuais ligados ao movimento da Escola Nova e que, portanto, defenderam a educação como direito de todos e essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Embora tenha sido um período fértil em que a educação passou a ser planejada, com metas, planos e orçamento específico, o acesso de todos ao ensino não se concretizou.

Como afirmava Robert Davée, perito da UNESCO, o problema da educação no Brasil era político. Infelizmente nunca foi prioritária, permeada pela descontinuidade, as políticas públicas para a educação demonstravam que havia um imenso abismo entre o idealizado e o efetivamente concretizado. Onde o estado não atuou a iniciativa privada, quase sempre movida pelo lucro e não pelo ideal da qualidade do ensino se proliferou. A educação tornou-se um negócio muito lucrativo e portanto, campo de disputas em que havia uma enorme pressão a fim de se manter o “status quo”.

A década de 1960 foi marcada por uma série de experiências que se tivessem tido oportunidade de amadurecer e frutificar efetivariam uma expansão mais planejada ao consolidar mudanças gradativas mas, que iriam garantir, sobretudo a implantação do ensino democrático através da escola pública com qualidade. Ao longo da pesquisa vários caminhos que se configuravam como passos para resolver

os problemas educacionais foram debatidos e citados na RBEP. A LDB/Lei 4.024/61 ao ser “atropelada” pela reforma da Lei 5.692/71 viu extinta a expansão paulatina do do curso primário através do curso complementar de dois anos, equivalentes a 5ª e 6ª séries primárias e também aos 1º e 2º anos do curso ginásial, de modo a construir de forma organizada e com estrutura a escola de oito anos. As experiências dos ginásios pluricurriculares foram abortados e extintos.

Com relação ao segundo ciclo e o dilema sobre a formação propedêutico ou profissionalizante várias soluções foram propostas e abandonadas após a reforma da Lei 5.692/71. Exemplos como a proposta de unificação do exame vestibular e a criação, em cada colégio de uma 3ª série propedêutica e outra terminal, a oferta por parte das universidades de um curso fundamental de dois anos, visando a preparação e iniciação à vida acadêmica não tiveram oportunidade de serem implementadas. O que prevaleceu foi o sistema de exames de vestibular, sem aumento da oferta para atender a demanda por vagas universitárias.

As instituições privadas enriqueceram com a expansão do Ensino Médio, subsidiadas pelo estado (através da concessão de bolsas de estudos) e também com a proliferação dos cursinhos particulares. Quanto ao curso colegial, este foi totalmente desvirtuado de suas finalidades para atender aos programas dos vestibulares. Somente hoje, em pleno século XXI, após muita resistência, que o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) se consolidou e passou a ser aceito na maioria das instituições de nível superior do país ao adotar um modelo de prova que procura avaliar o aproveitamento global dos conhecimentos exigidos na formação do aluno de Ensino Médio. Passo importantíssimo no processo de democratização do acesso ao Ensino Superior.

Ao adotar a profissionalização universal e compulsória de caráter terminal, o Brasil fez uma opção totalmente contrária às tendências que ocorriam, desde a década de 1960, nos países de economia capitalista, com relação à qualificação da força de trabalho. Várias pesquisas enfatizaram que as indústrias e empresas exigiam, cada vez mais trabalhadores com sólida formação, mesmo que básica, em matemática, língua e ciência. Com a Lei 5.692/71, os alunos não tiveram escolha receberam um currículo improvisado e incompleto. O debate sobre as finalidades do Ensino Médio e a abordagem sobre a educação permanente, que apontava como caminho a associação da educação formal com a não formal como solução para a formação dos jovens foi abandonada.

Com relação ao magistério a falta de professores formados e capacitados não só para o Ensino Médio como para o primário foi assunto muito debatido na RBEP. Era unânime o discurso enfatizando que a formação docente tinha que ser prioritária e estratégica nas políticas públicas de educação. O teor das críticas variavam desde denúncias sobre a precarização da carreira docente até a ênfase na importância da valorização da profissão com planos de carreira e salários atrativos. Uma formação completa e de qualidade com a expansão dos cursos de licenciatura. Num plano mais imediato, enquanto a formação ideal que iria gerar o profissional ideal não chegava, na prática através dos cursos de complementação e capacitação dos docentes que já atuavam nas escolas realizados pelo INEP, através dos Centros Regionais, foram extintos com a reestruturação do Instituto.

Os intelectuais que escreveram na RBEP, sobretudo aqueles ligados ao INEP, mostraram uma preocupação em organizar e planejar um sistema de ensino que tinha como objetivo maior permitir que todos tivessem acesso à educação. Ao problematizarem a educação foram de certa forma interpretes da massa. Com relação ao Ensino Médio ao mesmo tempo que defenderam o fim do modelo dualista, debateram sobre como conciliar as três principais finalidades do grau médio: formativa, profissionalizante e preparatória.

Na concepção gramsciana estes intelectuais orgânicos cumpriram dois papéis, como representantes do estado transmitiram a direção política e ideológica, hegemônica, mas também através do consenso e não na coerção buscaram incorporar às políticas públicas as reivindicações da sociedade civil ampliando o conceito de estado. A “meia vitória” foi a extensão do ensino básico obrigatório para oito anos. (GRAMSCI, 2000).

Ao debater sobre a educação, os artigos publicados na RBEP buscaram desfazer dois conceitos errôneos, que segundo Anísio Teixeira (1962a) domavam a política educacional no Brasil: “a concepção mística ou mágica da escola pela qual toda e qualquer educação tem valor absoluto e por conseqüente é útil e deve ser encorajada e a concepção de educação escolar como processo para se passar automaticamente para a classe média e o exercício de ocupações mais leves” (p.76).

Não era mais viável aceitar-se qualquer escola, em condições precárias, com redução de carga horária, do currículo, funcionando de forma improvisada sem assistência pedagógica, administrativa ou técnica. A ascensão socioeconômica só

seria possível mediante um ensino de qualidade. Ao mesmo tempo em o Ensino Médio era apontado como veículo para melhorar o nível de formação da força de trabalho, os artigos denunciaram a sua expansão descontrolada, sem aumento da carga horária, inovações curriculares e pedagógicas ou investimento na formação e qualificação da docência.

Não faltaram críticas e diagnósticos. Efetivamente, a educação no Brasil nunca foi ajustada às funções que deveria preencher de maneira a transformar-se em fator de desenvolvimento. Ao contrário, sempre acompanhou, com atraso visível, as mudanças econômicas e sociais do país. “Sua expansão se deu de maneira desordenada, sem planejamento, sem objetivos definidos, ditada, às vezes, por anseios sociais mal compreendidos e mal atendidos, sempre ao sabor das injunções políticas e dos desígnios das classes dominantes” (DOCUMENTAÇÃO, 1970, p. 84).

Quanto ao INEP e a atuação dos intelectuais, as mudanças que ocorreram a partir de 1972, que culminaram com o fechamento dos Centros de Pesquisas, a morte trágica de Anísio Teixeira em 1971, e Jayme Abreu em 1973, encerraram um ciclo em que os ideais escolanovistas pautaram de certa forma as políticas públicas educacionais. Entre os anos de 1975 e 1979, o INEP passou por tempos de desmonte, marcados pela transferência para Brasília, a doação de sua biblioteca para a Universidade Federal do Rio de Janeiro, nova mudança no seu regimento, que transformou do INEP em agência financiadora de pesquisa, ao invés de realizador das mesmas.

Quando iniciamos esta jornada, eu, como historiadora, professora no Ensino Fundamental e Médio, na rede pública do estado de São Paulo, os assuntos que me mobilizaram, instigaram e desafiaram na pesquisa foram: a democratização da educação, o ensino público e o papel da escola na sociedade. Ao nos depararmos com os debates realizados na RBEP sobre o Ensino Médio, foi possível constatar que em pleno século XXI, o grau médio continua a buscar sua identidade, caminhos e mecanismos para cumprir as finalidades de continuação, formação e preparação.

Finalmente, esperamos que ao recuperar, selecionar e problematizar a RBEP, esta tese seja um incentivo para que novas pesquisas investiguem as décadas de 1960 e 1970, marcadas por tantas mudanças, experiências e transformações no cenário educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.81, n.198, p. 244-272, mai-ago, 2000.

ARAUJO, José Carlos S. & GATTI JÚNIOR, Décio. **O ensino baseado em pesquisas e estudos como diretriz do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais**, 2004, 30 p. (mimeo.) 3504.

ARRIGUI, G. **O longo século XX**. São Paulo: UNESP, 1996.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.
BITTENCOURT, Ademar (org.) **Fundos e Campanhas Educacionais** (Coletânea de Atos Oficiais). V.I. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação.

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 13º ed, VOL 1, 2010.

BONTEMPI JR, Bruno. **A cadeira de História e Filosofia da educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo entre a vida acadêmica e a grande imprensa**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

_____. Em defesa de “legítimos interesses”: o ensino secundário no discurso educacional de O Estado de S. Paulo (1946-1957). In: **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 12. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 121-158.

BRAGHINI, Katya Z. **O Ensino Secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino**. Dissertação de Mestrado, PUC. São Paulo, 2005. Disponível em:
<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1493> Acesso em: 05/03/2013.

BRAGHINI, Katya Z.; BONTEMPI JR, Bruno. As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Educação em Revista**. vol.28 n.3. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300012> Acesso em: 10/02/2014.

BRANDÃO, C. F. **“O financiamento da Educação Brasileira”** In: Estrutura e Funcionamento do Ensino. São Paulo: Avercamp, 2004. p.92-99.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Anuário Estatístico do Brasil: Divisão Regional do IBGE – 1965**. Brasília: IBGE, 1965. Disponível em: <http://memoria.org.br/pub/meb000000350/90000/90000025.pdf>> Acesso em: 12/10/2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo escolar do Brasil**. Brasília: IBGE, 1964.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Brasil: Divisão Regional do IBGE – 1960.** Brasília: IBGE, 1964. Disponível em: <<http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=1560&evento=5>> Acesso em: 18/11/2015.

_____. Lei nº 580 de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Brasília: Câmara dos Deputados Federais.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38460-28-dezembro-1955-334313-republicacao-49484-pe.html>> Acesso em: 10/09/2015.

_____. Lei nº 38.460 de 28 de dezembro de 1965. Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais. **Brasília: Câmara dos Deputados Federais.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38460-28-dezembro-1955-334313-republicacao-49484-pe.html>> Acesso em: 20/09/2015.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Campinas: UNICAMP.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm> Acesso em: 21/09/2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Reforma do ensino: 1º e 2º graus.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971.

BRITTO, Jader de Medeiros. Editorial: Presença da Revista na Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.65, n.150, p.239-240, mai-ago, 1984.

_____. Entrevistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.93, n.234, [número especial], p.537-544, mai-ago, 2012.

_____. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais.** 2ª ed. aumentada. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002, 1008p.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada.** São Paulo: Cortez, 1979.

_____. Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília: INEP, v. 65, n. 150, p. 301-313, maio/ago, 1984.

_____; NOSELLA, Paolo. **A educação negada: Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.** São Paulo: Cortez, 1991.

BURKE, Peter. (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CASTRO, Amélia Domingues. A didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.65, n.150, p.291-300, mai-ago, 1984.

CBPE. Os Estudos e Pesquisas Educacionais no Ministério da Educação e Cultura. **Educação e Ciências Sociais**, v.1, n.1, março, 1956.

CHAGAS, Valnir. **Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1980.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Editora Elsevier - Campus, 2004.

CORSETTI, Berenice; KISTEMACHER, Dilmar. Qualidade Da Educação e Avaliação Do Rendimento Escolar Na Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos (1944-1964) **História da Educação**, Vol 14, p.53-76, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci. Um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COVRE, Maria de L. Manzini. **Educação, Tecnocracia e Democratização**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. **Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa**. Projeto História, São Paulo, n.35, p. 253-270, dez. 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. 2ª ed. aumentada. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002, 1008p.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

CUNHA, Marcus Vinicius. **Educação e Pesquisa**, v.25, p. 39-55, jul/dez, 1999.

_____. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (12): 119-142, 2009.

CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Fatores. Currículo Ginásial secundário no Brasil depois da Lei de Diretrizes e Bases. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, v.44, n. 100, p. 295-309, out/dez, 1965.

_____. **Análise de Currículo do Ensino de 2º grau**: implicações de uma redefinição da política educacional. Rio de Janeiro: INEP/CBPE, 1976.

DIAS, José Augusto. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. 2ª ed. aumentada. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002, 1008p.

FAUSTO, B. (org.). **História geral da civilização brasileira – O Brasil Republicano**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. 2ª ed. aumentada. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002, 1008p.

FÁVERO, Osmar. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. 2ª ed. aumentada. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002, 1008p.

_____. A descentralização dos sistemas de educação básica: crise do planejamento central. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (orgs.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRA, Márcia dos Santos. **Centros de Pesquisas do INEP**: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2006.

FOINA, Luciana de Mello Gomide. **Operação-Escola** (Projeto Especial Prioritário do Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970)). Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1979.

FRANCO, Afonso Arinos Melo. **História e teoria dos partidos políticos no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1974.

FREITAS, Marcos Cezar; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Centauro, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GANDINI, Raquel. **Intelectuais, Estado e Educação RBEP (1944-1952)**. São Paulo: Editora Unicamp, 1995.

GASPARI, Elio. **A Ditadura Escancarada: As Ilusões Armadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1ª edição, 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Ângela de Castro. **A política brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado**. In: SCHWARCZ, L. M. (Org.), *História da vida privada: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GOUVÊA, Fernando C. Ferreira. **A trajetória dos intelectuais baianos no âmbito do Ministério da Educação nos anos de 1950 e 1960: entre afinidades eletivas e afinidades regionais**. Espírito Santo: VI CBHE, 2011. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/339.pdf> Acesso em: 20/04/2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de Hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GUIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. 2 ed, São Paulo: Cortez, 2000.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo, **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

HORTA, José Silvério Baía. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil** (uma contribuição à história da educação brasileira no período de 1930-1970). São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

_____. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais. **Relatório do Senso escolar de 2006**. Brasília, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas:Unicamp, 1996.

_____. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. .

LUDKE, Menga. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. 2ª ed. aumentada. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002, 1008p.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In:**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, p.407-425, maio/ago,1984.

MARTINS, J. P. **Economia e Finanças da Educação** In: Administração Escolar-uma abordagem crítica do processo administrativo em Educação. São Paulo: Editora Atlas, 1999. p.81-91.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, L.N. **Por uma política de formação do magistério superior: O INEP-MEC dos anos 1950-60**. Brasília: INEP-MEC, 2008.

MINTO, L. W. **A Administração escolar no contexto da Nova República e do neoliberalismo**. In: AzildeAndreotti; José Claudinei Lombardi; Lalo Watanabe Minto. (Org.). História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor. 1ed.Campinas: Editora Alínea, 2010, v. , p. 173-200.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci** / Attilio Monasta; tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NEVES, Clarice Eckert Baeta. **Estudos sociológicos sobre educação no Brasil**. In: MICELI, Sergio (org.) O que ler na ciência social brasileira. São Paulo/Brasília, ANPOSC: Sumaré/CAPES.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, mai/jul/ago 2000, p. 35-60.

_____, Clarice. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. 2ª ed. aumentada. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002, 1008p.

OFFE, Claus. **Trabalho e Sociedade**. São Paulo: Perspectica, 1990.

PAES, Maria H. Simões. **A década de 60: rebeldia, contestação e repressão política**. São Paulo: Ática, 1995.

PAIVA, Vanilda P. Educação Permanente: I - Ideologia Educativa ou Necessidade Econômico-Social In: **Síntese: Revista de Filosofia**. Belo Horizonte, v.4, n.9, p.67-97,1977.Disponível em:<<http://faje.edu.br/periodicos2/index.php/Sintese/article/viewFile/2406/2669>> Acesso em: 19/05/2015.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil – entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.

PEREZ, Maria Isabel. **História de uma instituição pública de ensino secundário: implicações da democratização do ensino na cultura escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PILETTI, Nelson. **Ensino de 2o Grau. Educação Geral ou profissionalização?** São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. **História da Educação no Brasil**. 5ª. ed. São Paulo: Ática, 1995.

PINHO, Péricles Madureira de. Bibliografia de Jayme Abreu. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP/MEC. V. 59 n. 132 p. 716-732, out./dez 1973.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo, Ed. Cortez e Autores Associados, 1986.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1990.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil: colônia e império**. 16ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PRADO, Maria Ligia. **O Bravo Matutino: Imprensa e Ideologia no jornal “O Estado de São Paulo”**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

ROSAS, Paulo. A Psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 314-336, mai-ago, 1984.

ROTHEN, José Carlos; ARAÚJO, José Carlos Souza. **Formação cultural e profissional no pensamento de Jayme Abreu veiculado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos anos 1960**.VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia : UFU, 2006, p. 1-9.

_____. **Funcionário intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação**. Tese de Doutorado, Unimep, Piracicaba, 2004.

_____, O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n 212, p. 189-224, jan-abr, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

_____. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1987.

RUS PEREZ, José Roberto. **Avaliação, impasses e desafios da educação básica**. São Paulo: Annablume; Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

SAAVEDRA, Silvia Maria Galiac. Passos e descompassos de uma instituição de pesquisa educacional no Brasil: a realidade do Inep. Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília, 1988.

SANT'ANA, Andréa M. **Imprensa, educação e sociedade no interior paulista: Ribeirão Preto (1948-1959)**. Dissertação de Mestrado, UNESP, Araraquara, 2010. Disponível em: < <http://www.fclar.unesp.br/#/pos-graduacao/stricto-sensu/educacao-escolar/teses-e-dissertacoes/> > Acesso em: 15/09/2014.

SAVIANI, Demerval. A filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.150, p. 273-290, jun-ago, 1984.

_____. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 6ª ed. Campinas: Autores associados, 2000.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas: Autores Associados, 2015.

_____; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ªed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Deise Rosalio. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político pedagógico de Antonio Gramsci**". Dissertação de Mestrado, USP, São Paulo, 2010.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getulio a Castelo (1930-1964)**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. **Formação Histórica do Brasil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

_____. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. **Formação histórica do Brasil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

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

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.193, p. 95-112, set-dez, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e Arte de Educar. **Pesquisa e Planejamento**, n.1, p. 67-85, 1957.

_____. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no INEP, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n.46, p.69-79, abr-jun, 1952.

TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o golpe de 64**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

VEIGA, Cynthia G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e Estrutura social: a profissionalização em questão**. São Paulo: Moraes. 3 ed., 1983.

WEFFORT, Francisco. **O Populismo na política brasileira**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Formação do pensamento político brasileiro**. São Paulo: Ática, 2006.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**. Bragança Paulista, IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

_____. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na História da Educação Brasileira**. Colóquio Nacional 70 Anos do Manifesto dos Pioneiros : um legado educacional em debate, realizado em Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, em agosto de 2002. Disponível em:
<http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf>
Acesso em: 04/06/2015.

FONTES CONSULTADAS NA RBEP NO PERÍODO DE 1962 A 1972

ABREU, Jayme. Através de Revistas e Jornais: Aspectos Profissionais no Ensino de Nível Médio, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.37, n.85, p.210-213, jan-mar, 1962a.

_____. Estudos e Debates: O Ensino Primário e Médio na Conferência de Santiago, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.38, n.87, p.34-43, jul-set, 1962b.

_____. Estudos e Debates: Escola Média no Brasil - aspectos quantitativos, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.38, n.88, p.23-35, out-dez, 1962c.

_____; TEIXEIRA, Anísio. Documentação: Situação econômica e o Programa do Governo, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.38, n.88 p. 74-92, out-dez, 1962d.

_____; CUNHA, Nádia. Documentação: Classes secundárias experimentais - balanço de uma experiência, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.40, n. 91, p. 90-151, jul-set, 1963a.

_____. Documentação: Obstáculos ao Planejamento educacional nos países em desenvolvimento, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.40, n.92, p.115-120, out-dez, 1963b.

_____. Estudos e Debates: Perspectivas para a escola média no desenvolvimento brasileiro, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.41, n.94, p.156-163, abr-jun, 1964a.

_____. Estudos e Debates: Sobre um problema em pauta: preparação e ingresso de candidatos a cursos superiores, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n.95, p.85, jul-set, 1964b.

_____. Através de Revistas e Jornais: Modernos estudos de custos e investimentos em educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n.95, p.195-199, jul-set, 1964c.

_____. Editorial: Salário educação e a escola Primária, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n.96, p.221-222, out-dez, 1964d.

_____. Editorial: I Conferência Nacional de Educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.43, n.98, p.161-164, abr-jun, 1965a.

_____. Estudos e Debates: Fatores sociais no currículo da escola secundária brasileira, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.44, n.99, p.53-71, jul-set, 1965b.

_____; CUNHA, Nádia. Documentação: Alguns aspectos na expansão do ensino médio brasileiro, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.44, n.99, p.133-140, jul-set, 1965c.

_____. Estudos e Debates: Economia e Educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.45, n.101, p.38-45, jan-mar, 1966a.

_____. Estudos e Debates: Status do professor de ensino médio no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.46, n.103, p.91-108, jul-set, 1966b.

_____. Editorial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.47, n.106, p.179-187, abr-jun, 1967a.

_____. Estudos e Debates: Problemas brasileiros de educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.48, n.107, p.9-31, jul-set, 1967b.

_____. Estudos e Debates: Articulação entre o Ensino Primário e o Médio no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.48, n.108, p.253-264, out-dez, 1967c.

_____. Estudos e Debates: Ensino Médio no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.49, n.109, p.76-84, jan-mar, 1968.

_____. Editorial: Uma política para a Pesquisa Educacional no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.52, n.115, p.6-12, jul-set, 1969a.

_____. Documentação: 4ª Conferência Nacional de Educação: registro analítico e recomendações, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.52, n.115, p.100-112, jul-set, 1969b.

_____. Estudos e Debates: Produtividade dos sistemas de ensino em geral e no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.54, n. 120, p. 274-279, out-dez, 1970a.

_____; CUNHA, Nádia. Estudos e Debates: Papel da cultura geral na formação técnico - especializada, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.54, n. 120, p.289 -300, out-dez, 1970b.

_____. Estudos e Debates: Natureza do segundo ciclo do Ensino Médio, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.55, n.121, p. 38-69, jan-mar, 1971.

ALMEIDA JUNIOR, Antonio F.de. Através de revistas e jornais: Recenseamento escolar de 20, exemplo para 64, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n.96, p.398-400, out-dez,1964.

AMADO, Gildásio. Documentação: Novos currículos para o Ensino Médio, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n.85, p.136-156, jan-mar, 1962.

_____. Estudos e Debates: Ginásio moderno, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.41, n.93,p.17-30, jan-mar, 1964.

V.43 - nº 98 abr-jun, 1965 ARAGÃO, Raymundo A. C. Moniz. Planejamento para a formação integral do homem, p.168 – 171. Estudos e Debates

AXEL, P.; VIANNAY, Ph. Através de Revistas e Jornais: Formação de Professores, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n.85, p.213-219, jan-mar, 1962.

AZEVEDO, Fernando de. Estudos e Debates: A Serviço da Educação e da Cultura, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n.85, p.167-177, jan-mar, 1962.

_____. Estudos e Debates: Na pesquisa das raízes de uma instituição, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 18-26, jul-set, 1964.

BARROS, Roque Spencer Maciel de .Através de Revistas e Jornais: Ensino: a falta técnica, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.48, n.107,p.175-184, jul-set, 1967.

BARROS, Roque Spencer Maciel de .Através de Revistas e Jornais: Ensino: a falta técnica, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.48, n.107,p.175-184, jul-set, 1967.

BOLOGNA, Ítalo. Estudos e Debates: Ensino: Preparação de mão-de-obra para a indústria, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.54, n.120, p.301-312, out-dez, 1970.

BRANCO, Humberto Castelo. Estudos e Debates: Pela democratização do ensino, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.43, n.98, p.165-167, abr-jun, 1965.

BRANCO, Humberto Castelo. Editorial: Universalização do ensino primário, dever primordial de uma democracia, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.45, n.102, p.183-184, abr-jun, 1966.

BREJON, Moysés. Estudos e Debates: A educação geral e a educação técnica, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.50, n.112,p.245-249, out-dez, 1968.

CARNEIRO, Otávio Dias. Editorial: Educação e desenvolvimento econômico, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n.87,p. 3-6, jul-set, 1962.

CARVALHO, Jairo Dias. Através de Revistas e Jornais: Uma conceituação de Ensino Médio, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.45, n.101, p.170-171, jan-mar, 1966.

CARVALHO, Manoel Marques. Estudos e Debates: Situação atual e tendências do Ensino Técnico Comercial no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.44, n.99, p.72-98, jul-set, 1965.

CHAGAS FILHO, Carlos. Estudos e Debates: Metodologia de nosso Ensino Médio, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.43, n.97, p.25-36, jan-mar, 1965.

CHAGAS, Valnir. Estudos e Debates: A admissão à Universidade e a Lei de Diretrizes e Bases, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n.85, p.8-19, jan-mar, 1962.

_____. Estudos e Debates: Continuidade e terminalidade do processo de escolarização, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.49, n.110, p.247-266, abr-jun, 1968.

_____. Estudos e Debates: A seleção e o vestibular na reforma universitária, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.53, n. 118, p. 292-311, abr-jun, 1970.

_____. Estudos e Debates: Núcleo comum para os currículos de primeiro e segundo graus, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 125, p. 32-38, jan-mar, 1972.

CUNHA, Nádia. Documentação: Aspectos estatísticos do Ensino Médio no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.40, n.92, p.186-190, out-dez, 1963.

_____. Estudos e Debates: Colégio Universitário, problema universal – comentário, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.45, n.101, p. 55-62, jan-mar, 1966.

DAVÉE, Robert. Estudos e Debates: Planejamento da educação no Brasil - sugestões, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.45, n.101, p.8-37, jan-mar, 1966.

DEBLÉ, Isabelle. Documentação: Orientação dos trabalhos de Estatísticas educacionais visando a Planificação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.55, n.122, p.284-309, abr-jun, 1971.

DELEÓN, Acher. Estudos e Debates: Conceito atual de educação permanente e seu planejamento, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.51, n.113, p.19-31, jan-mar, 1969.

DOCUMENTAÇÃO. Programa de emergência para a educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.37, n.85, p.157-165, jan-mar, 1962a.

DOCUMENTAÇÃO. Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.37, n.86, p.80, abr-jun, 1962b.

DOCUMENTAÇÃO. Análise do Sistema Brasileiro de Educação: aspectos quantitativos e qualitativos, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.37, n.86, p.93-105, abr-jun, 1962c.

DOCUMENTAÇÃO. Atividades em curso: programa de 1962. Formação do Magistério, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n.86, p.106-124, abr-jun, 1962d.

DOCUMENTAÇÃO. Plano Decenal da Aliança para o Progresso, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 125-128, abr-jun, 1962e.

DOCUMENTAÇÃO. Extensão e melhoria da educação em face do desenvolvimento econômico e social, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.38, n.87, p.55-57, jul-set, 1962f.

DOCUMENTAÇÃO. Base para avaliação das metas educacionais na América Latina e recursos necessários, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.38, n.87, p.58-85, jul-set, 1962g.

DOCUMENTAÇÃO. Financiamento da Educação no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.38, n.88, p.93-96, out-dez, 1962h.

DOCUMENTAÇÃO. Plano Nacional de Educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.38, n.88, p.108-126, out-dez, 1962i.

DOCUMENTAÇÃO. Política educacional do Presidente Castelo Branco, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.41, n.94, p.189-194, abr-jun, 1964a.

DOCUMENTAÇÃO. Salário educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n.96, p.327-331, out-dez, 1964b.

DOCUMENTAÇÃO. Extrato da revista do INEP a "Questionário da OEA sobre educação, ciência e cultura", **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n.96, p.332-371, out-dez, 1964c.

DOCUMENTAÇÃO. Conselho Federal de Educação - pareceres selecionados, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n.96, p.372-376, out-dez, 1964d.

DOCUMENTAÇÃO. Educação e Cultura na mensagem presidencial, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.43, n.97, p.70-72, jan-mar, 1965a.

DOCUMENTAÇÃO. Plano nacional de Educação (1965), **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.43, n.98,p.237-244, abr-jun, 1965b.

DOCUMENTAÇÃO. Ginásios pluricurriculares em São Paulo, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.44, n.99, p.99-120,jul-set, 1965c.

DOCUMENTAÇÃO. Razões do veto ao artigo 21 e parágrafos, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.44, n.99, p.121, jul-set, 1965d.

DOCUMENTAÇÃO. Reunião técnica sobre planejamento do ensino médio, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.44, n.99, p.150-161, jul-set, 1965e.

DOCUMENTAÇÃO. Currículo ginásial secundário no Brasil depois da lei de Diretrizes e Bases, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.44, n.100, p.295-309, out-dez, 1965f.

DOCUMENTAÇÃO. Ensino e educação na mensagem presidencial, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.45, n.101, p.73-76, jan-mar, 1966a.

DOCUMENTAÇÃO. Movimento educacional no período 1966-1966, resposta a questionário da UNESCO - BIE, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.45, n.102, p.298-312, abr-jun, 1966b.

DOCUMENTAÇÃO. Gastos públicos orçados para educação no Brasil, em 1965: aproximação preliminar, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.45, n.102, p.313-317, abr-jun, 1966c.

DOCUMENTAÇÃO. Educação permanente na perspectiva do desenvolvimento, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.51, n.113, p.63-93, jan-mar, 1969a.

DOCUMENTAÇÃO. Educação e Cultura na Emenda Constitucional, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.52, n.116, p.336-341, out-dez, 1969b.

DOCUMENTAÇÃO. Pesquisa do CBPE: cursos preparatórios de admissão ao ginásio da Guanabara, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.53, n.117, p.84-133, jan-mar, 1970.

DOCUMENTAÇÃO. Qualificação para o trabalho no ensino de segundo grau, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.57, n.125, p. 120-143, jan-mar, 1972.

DUARTE, Aracy Bezerra; PEÇANHA, Wolga. O ensino agrícola e o desenvolvimento integrado do País, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.54, n.120, p. 338-349, out-dez, 1970.

EDITORIAL. Atividades do INEP programadas para 1965, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.43, n.97, p.5-7, jan-mar, 1965a.

EDITORIAL. Ensino Médio no Brasil relacionado com a progressiva solução do primário, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.44, n.99, p.5-6, jul-set, 1965b.

EDITORIAL. Dez anos de trabalho, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.45, n.101, p.5-7, jan-mar, 1966a.

EDITORIAL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.46, n.103, p.5-7, jul-set, 1966b.

EDITORIAL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.46, n.104, p.233-238, out-dez, 1966c.

EDITORIAL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.47, n.105, p.5-8, jan-mar, 1967a.

EDITORIAL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.48, n.108, p.205-208, out-dez, 1967b.

EDITORIAL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.49, n.110, p.225-228, abr-jun, 1968a.

EDITORIAL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.50, n.111, p.5-8, jul-set, 1968b.

EDITORIAL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.50, n.112, p.217-222, out-dez, 1968c.

EDITORIAL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.51, n.113, p.5-8, jan-mar, 1969.

EDITORIAL. Considerações sobre uma política nacional de investimento em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.54, n.119, p.5-15, jul-set, 1970a.

EDITORIAL. Educar para a civilização do trabalho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.54, n.120, p.271-273, out-dez, 1970b.

EDITORIAL. Educação como progresso científico e técnico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.55, n.122, p.187-190, abr-jun, 1971a.

EDITORIAL. O desafio da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.56, n.123, p.5-9, jul-set, 1971b.

ESTUDOS E DEBATES. Princípios da Educação de grau médio na Lei de Diretrizes e Bases, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.40, n.91, p.45-67, jul-set, 1963.

ESTUDOS E DEBATES. Colóquios regionais sobre organização dos sistemas estaduais de educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.46, n.103, p.153-157, jul-set, 1966.

ESTUDOS E DEBATES. Educação e Cultura na Constituição de 1967, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.47, n.105, p.139-140, jan-mar, 1967a.

ESTUDOS E DEBATES. Educação, cultura e pesquisa na mensagem presidencial, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.47, n.105, p.153-157, jan-mar, 1967b.

ESTUDOS E DEBATES. Plano de formação de professores para as disciplinas específicas do ensino técnico industrial, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, V. 54, n. 120, p. 414-417, out-dez, 1970.

FURTER, Pierre. Estudos e Debates: A juventude e o espírito da época: novas tarefas pedagógicas, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.44, n.99, p.28-44, jul-set, 1965.

_____. Colégio Universitário, problema universal - uma solução brasileira, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.45, n.101, p.45-54, jan-mar, 1966.

GERSDORFF, Ralph Von. A pesquisa econômica aplicada a educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.52, n.115, p.33-56, jul-set, 1969.

GÓES FILHO, Joaquim Faria. Estudos e Debates: O desenvolvimento econômico e o investimento em educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro**, v.37, n.86, p.44-58, abr-jun, 1962a.

_____. Estudos e Debates: O ensino industrial de nível médio no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.38, n.87, p.44-54, jul-set, 1962b.

_____. Através de Revistas e Jornais: Progresso na Indústria cria a era do técnico no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n.95, p.206, jul-set, 1964.

GOULART, João. Editorial: A valorização do Homem, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro**, v.37, n.86, p.3-4, abr-jun, 1962.

_____. Editorial: Plano trienal para a educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro**, v.39, n.89, p.3-7, jan-mar, 1963.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Estudos e Debates: O nível de instrução dos professores do Ensino Médio, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n.96, p.240-276, out-dez,1964.

_____. Estudos e Debates: Educação e desenvolvimento: pontos de vista dos professores secundários, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.46, n.103, p.65-90, jul-set, 1966.

_____. Estudos e Debates: A pesquisa educacional no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 122, p. 209-241, abr-jun, 1971.

HARKEW, Lawrence D. Estudos e Debates: Planejamento para e educação de professores, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.51, n.114, p.299-304,abr-jun, 1969.

INFORMAÇÕES DO PAÍS. Ginásios vocacionais renovam o ensino Paulista, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.37, n.85, p.188-189, jan-mar, 1962.

INFORMAÇÕES NO PAÍS. Pedagogia brasileira na vanguarda experimental, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.39, n.90, p.171-177,abr-jun, 1963a.

INFORMAÇÕES NO PAÍS. Empréstimo para custear matrículas no ginásio, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.39, n.90, p.178-180, abr-jun, 1963b.

INFORMAÇÕES NO PAÍS. Ensino Médio em 1965, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.44, n.100, p.434-439, out-dez, 1965.

JATOBÁ, João Torres. Estudos e Debates: Subsídios estatísticos sobre a matrícula da população escolar, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.4, n.94, p.150-155, abr-jun, 1964.

KELLY, Celso. Editorial: Lei de Diretrizes - Reforma de base da Educação Nacional, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.40, n.92, p.3-9, out-dez, 1963.

LACERDA, Flávio Suplicy. Atos Oficiais: Regulamentado o salário-educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.43, n.97, p.92-99, jan-mar,1965.

LESER, Walter. Estudos e Debates: Considerações gerais sobre a seleção de candidato à matrícula nas escolas médias, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro,v.37, n.85, p.20-54, jan-mar, 1962.

LIMA, Arnaldo de Alencar. Através de revistas e jornais: Crise de técnicos: barreira ao desenvolvimento, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n.96, p.401-408, out-dez,1964.

LIMA, Rodolpho Pereira. Através de revistas e jornais: A política da educação no Estado de São Paulo, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 117, p. 177-178, jan-mar, 1970.

LISANTI FILHO, Luís. Estudos e Debates: Bolsa-de-estudos e estágios técnicos, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.47, n.105,p.116-128, jan-mar, 1967.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Estudos e Debates:Antecedentes e primeiros tempos do INEP, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n.95, p.8-17, jul-set, 1964.

MACIEL, Carlos. Estudos e Debates: O ciclo propedêutico: uma proposta, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.39, n.90, p.35-50, abr-jun, 1963.

MÁRQUEZ, Angel Diego. Documentação: Renovação didática do ensino médio, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.44, n.100, p.273-294, out-dez, 1965.

MARTINS, Elza Rodrigues. Editorial: Ação e perspectiva do INEP, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 121, p. 5-11, jan-mar, 1971.

MARTINS, Otávio. Documentação: Situação demográfica e seus reflexos na educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n.86, p.81, abr-jun, 1962.

MASCARO, Carlos Corrêa. Estudos e Debates: Diretrizes para a ação do INEP, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.46, n.103, p.147-152, jul-set, 1966.

_____. Estudos e Debates: Extensão da escolaridade, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.47, n.106, p.191-218, abr-jun, 1967.

MÉDICI, Emílio Garrastazu. Documentação: Educação e cultura na mensagem presidencial, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 117, p. 76-80, jan-mar, 1970.

_____. Documentação: Educação e cultura na mensagem presidencial de 1971, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.55, n. 121, p. 147-151, jan-mar, 1971.

_____. Documentação: Educação e cultura na mensagem presidencial de 1972, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 126, p. 342-345, abr-jun, 1972.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Documentação: Financiamento da educação do Estado de São Paulo, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.49, n.110, p.318-329, abr-jun, 1968.

MOREIRA, J. Roberto. Estudos e Debates: Alguns aspectos do planejamento e do financiamento da educação no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.43, n.98, p.175-188, abr-jun, 1965.

NASCIMENTO, Walter Augusto. Estudos e Debates: A estatística no planejamento educacional, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.55, n.122, p.254-261, abr-jun, 1971.

NEVES, Carlos de Sousa. Documentação: A escola média e um melhor critério de promoção, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.49, n.110, p.330-370, abr-jun, 1968.

NOVAIS, Paulo. Estudos e Debates: Um modelo econômico para planejamento de educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.49, n.110, p.229-248, abr-jun, 1968.

PASQUALE, Carlos. Editorial: Da educação depende o resgate de condições sociais injustas, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.41, n.94, p.131-133, abr-jun, 1964a.

_____. Estudos e Debates: Pela racionalização dos recursos destinados ao ensino, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n.96, p.223-239, out-dez, 1964b.

_____. Estudos e Debates: SENAI: Empresa a serviço do bem comum, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.47, n.105, p.162-164, jan-mar, 1967.

_____. Estudos e Debates: Política brasileira da educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 119, p. 16-36, jul-set, 1970.

PEREGRINO, Maria Graziela. Estudos e Debates: O currículo e a implantação da reforma, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.57, n.125, p.59-69, jan-mar, 1972.

PERKINS, James. Documentação: Conferência Internacional sobre a Crise Mundial da Educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.48, n.108, p.305-312, out-dez, 1967.

PINHEIRO, Lúcia Marques. Estudos e Debates: Formação do magistério, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.53, n.117, p.50-62, jan-mar, 1970.

PINHO, Péricles Madureira de. Editorial: Educação e descentralização, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.41, n.93, p.3-5, jan-mar, 1964a.

_____. Editorial: Antes do dicionário brasileiro de educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n.95, p.5-7, jul-set, 1964b.

_____. Estudos e Debates: Inspetores Federais de Ensino Secundário, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.47, n.105, p.158-161, jan-mar, 1967.

_____. Editorial, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.49, n.109, p.5-10, jan-mar, 1968.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Estudos e Debates: Infância e adolescência nas favelas brasileiras, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.53, n.117, p.34-49, jan-mar, 1970.

QUIRINO, Tarcízio. Estudos e Debates: Educação e profissionalização na área rural do Nordeste, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.54, n.120, p.313-337, out-dez, 1970.

RACHID, Cora Bastos de Freitas. Estudos e Debates: Perspectiva do Ensino Técnico Comercial, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.54, n.120, p.350-364, out-dez, 1970.

RESENHA DE LIVROS. INEP - Anuário brasileiro de educação - 1964, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.46, n.104, p.406, out-dez, 1966.

SALGADO, Clovis. Estudos e Debates: Plano nacional de educação e equilíbrio orçamentário, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.43, n.98, p.172-174, abr-jun, 1965.

SCHWARTZ, B. Estudos e Debates: Reflexões sobre o desenvolvimento da educação permanente, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.51, n.113, p.41-62, jan-mar, 1969.

SUCUPIRA, Newton. Editorial: Instituto Universitário e a pesquisa científica, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 40, n.91, p.3-5, jul-set, 1963.

_____. Conceitos básicos para uma filosofia do currículo na escola secundária, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.44, n.99, p.45-52, jul-set, 1965.

TEIXEIRA, Anísio. Estudos e Debates: Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n.86, p.59-79, abr-jun, 1962a.

_____. Editorial: A mensagem de Rousseau, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.38, n.88, p.3-5, out-dez, 1962b.

_____. Estudos e Debates: Estado atual da educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.39, n.89, p.8-16, jan-mar, 1963a.

_____. Editorial: Revolução e educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.39, n.90, p.3-7, abr-jun, 1963b.

_____. Estudos e Debates: Plano e finanças da educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.41, n.93, p.6-16, jan-mar, 1964.

_____. Estudos e Debates: O problema da formação do magistério, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.46, n.104, p.278-287, out-dez, 1966.

_____. Estudos e Debates: A longa evolução de nosso tempo, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.49, n.109, p.11-26, jan-mar, 1968.

_____. Estudos e Debates: Educar para o equilíbrio da sociedade, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 122, p.191-196, abr-jun, 1971.

TORFS, Jacques. Estudos e Debates: Receitas e despesas com o ensino no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.46, n.104, p.288-299, out-dez, 1966.

TOURAINÉ, Main. Estudos e Debates: Educação permanente e sociedade industrial, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.51, n.113, p.32-40, jan-mar, 1969.

TRIGUEIRO, Durmeval. Estudos e Debates: Carta do professor Durmeval Trigueiro para a professora Nádia Cunha, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.45, n.101, p.63-85, jan-mar, 1966a.

_____. Estudos e Debates: Plano de Educação no Plano Decenal de desenvolvimento econômico, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.46, n.104, p.335-350, out-dez, 1966b.

_____. Estudos e Debates: Educação complementar: análise da experiência, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.47, n.106, p.219-225, abr-jun, 1967.

_____. Estudos e Debates: Um novo mundo, uma nova educação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.51, n.113, p.9-18, jan-mar, 1969.

VELLOSO, João Paulo dos Reis. Estudos e Debates: Ensino Técnico de nível médio: aspectos de sua programação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.54, n.120, p.280-288, out-dez, 1970.

APÊNDICE

Levantamento das fontes consultadas na RBEP (1962 – 1972)

VOLUME NÚMERO	ANO/MÊS	TÍTULO/AUTOR	SEÇÃO/ASSUNTO SOBRE O AUTOR
V. 37 - nº 85	jan-mar, 1962	CHAGAS, Valnir. A admissão à Universidade e a Lei de Diretrizes e Bases, p. 8-19.	Estudos e Debates
V. 37 - nº 85	jan-mar, 1962	LESER, Walter. Considerações gerais sobre a seleção de candidato à matrícula nas escolas médias, p. 20-54.	Estudos e Debates
V. 37 - nº 85	jan-mar, 1962	AMADO, Gildásio. Novos currículos para o Ensino Médio, p. 136-156.	Documentação/ Diretor do Ensino Secundário
V. 37 - nº 85	jan-mar, 1962	Programa de emergência para a educação, p. 157-165.	Documentação
V. 37 - nº 85	jan-mar, 1962	AZEVEDO, Fernando de. A serviço da Educação e da Cultura, p. 167-177.	Documentação/prof essor da USP
V. 37 - nº 85	jan-mar, 1962	Ginásios vocacionais renovam o ensino Paulista, p. 190.	Informações do País
V. 37 - nº 85	jan-mar, 1962	ABREU, Jayme. Aspectos Profissionais no Ensino de Nível Médio, p. 210-213.	Através de Revistas e Jornais
V. 37 - nº 85	jan-mar, 1962	AXEL, P; VIANNAY, Ph. Formação de Professores, p. 213- 219.	Através de Revistas e Jornais
V. 37 - nº 86	abr-jun, 1962	GOULART, João. A valorização do Homem, p. 3-4.	Editorial
V. 37 - nº 86	abr-jun, 1962	GÓIS FILHO, Joaquim Faria. O desenvolvimento econômico e o investimento em educação, p. 44-58.	Estudos e Debates / Do serviço nacional de aprendizagem industrial
V. 37 - nº 86	abr-jun, 1962	TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas	Estudos e Debates

		instituições escolares brasileiras, p. 59-79.	
V. 37 - nº 86	abr-jun, 1962	Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina, p. 80.	Documentação
V. 37 - nº 86	abr-jun, 1962	MARTINS, Otávio. Situação demográfica e seus reflexos na educação, p. 81-92.	Documentação
V. 37 - nº 86	abr-jun, 1962	Análise do Sistema Brasileiro de Educação: aspectos qualitativos e quantitativos, p.93-105	Documentação
V. 37 - nº 86	abr-jun, 1962	Atividades em curso: programa de 1962. Formação do Magistério, p. 106-124.	Documentação
V. 37 - nº 86	abr-jun, 1962	Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso, p. 125-128.	Documentação
V. 38 - nº 87	jul-set, 1962	CARNEIRO, Otávio Dias. Educação e desenvolvimento econômico, p. 3-6.	Editorial
V. 38 - nº 87	jul-set, 1962	ABREU, Jayme. O Ensino Primário e Médio na Conferência de Santiago, p. 34-43.	Estudos e Debates
V.38 - nº 87	jul-set, 1962	GÓIS FILHO, Joaquim Faria. O ensino industrial de nível médio no Brasil, p. 44-54.	Estudos e Debates
V.38 - nº 87	jul-set, 1962	Extensão e melhoria da educação em face do desenvolvimento econômico e social, p. 55-57.	Documentação
V.38 - nº 87	jul-set, 1962	Base para avaliação das metas educacionais na América Latina e recursos necessários,	Documentação

		p. 58-85.	
V.38 - nº 88	out-dez, 1962	TEIXEIRA, Anísio. A mensagem de Rousseau, p. 3-5.	Editorial
V.38 - nº 88	out-dez, 1962	ABREU, Jayme. Escola Média no Brasil - aspectos quantitativos, p. 23-35.	Estudos e Debates
V.38 - nº 88	out-dez, 1962	ABREU, Jayme; TEIXEIRA, Anísio. Situação Econômica e o Programa do governo, p. 74-92.	Documentação
V.38 - nº 88	out-dez, 1962	Financiamento da Educação no Brasil, p. 93-96.	Documentação
V.38 - nº 88	out-dez, 1962	Plano Nacional de Educação, p.108-126.	Documentação
V.39 - nº 89	jan-mar, 1963	GOULART, João. Plano trienal para a educação, p. 3-7.	Editorial
V.39 - nº 89	jan -mar, 1963	TEIXEIRA, Anísio. Estado atual da educação, p.8-16.	Estudos e Debates
V.39 - nº 89	jan-mar, 1963	A educação no Plano Trienal, p. 89-92.	Documentação
V.39 - nº 90	abr-jun, 1963	TEIXEIRA, Anísio. Revolução e educação, p. 3-7.	Editorial
V.39 - nº 90	abr-jun, 1963	MACIEL, Carlos. O ciclo propedêutico: uma proposta, p. 35-50.	Estudos e Debates
V.39 - nº 90	abr-jun, 1963	Pedagogia brasileira na vanguarda experimental, p. 171-177.	Informações no País
V.39 - nº 90	abr-jun, 1963	Empréstimo para custear matrículas no ginásio, p. 178-180.	Informações no País
V. 40 - nº 91	jul-set, 1963	SUCUPIRA, Newton. Instituto Universitário e a pesquisa científica, p. 3-5.	Editorial
V. 40 - nº 91	jul-set, 1963	Princípios da Educação de grau médio na Lei de	Estudos e Debates

		Diretrizes e Bases, p. 45-67.	
V. 40 - nº 91	jul-set, 1963	ABREU, Jayme; CUNHA, Nádia. Classes secundárias experimentais - balanço de uma experiência, p. 90-151.	Documentação/(do INEP e CBPE)
V. 40 - nº 92	out-dez, 1963	KELLY, Celso. Lei de Diretrizes - Reforma de base da Educação Nacional, p. 3-9.	Editorial/ Secretário do Conselho Federal de Educação
V.40 - nº 92	out-dez, 1963	ABREU, Jayme. Obstáculos ao Planejamento educacional nos países em desenvolvimento, p. 115-120.	Documentação/ (do CBPE)
V.40 - nº 92	out-dez, 1963	CUNHA, Nádia. Aspectos estatísticos do Ensino Médio no Brasil, p. 186-190.	Através de Revistas e Jornais
V.41 - nº 93	jan-mar, 1964	PINHO, Péricles Madureira de. Educação e descentralização, p. 3-5.	Editorial/ Diretor do CBPE
V.41 - nº 93	jan-mar, 1964	TEIXEIRA, Anísio. Plano e finanças da educação, p. 6-16.	Estudos e Debates
V.41 - nº 93	jan-mar, 1964	AMADO, Gildásio. Ginásio moderno, p. 17-30.	Estudos e Debates/ do CBPE
V.41 - nº 94	abr-jun, 1964	PASQUALE, Carlos. Da educação depende o resgate de condições sociais injustas, p.131-133.	Editorial/ Diretor da RBEP
V.41- nº 94	abr-jun, 1964	JATOBA, João Torres. Subsídios estatísticos sobre a matrícula da população escolar, p. 150-155.	Estudos e Debates

V.41 - nº 94	abr-jun, 1964	ABREU, Jayme. Perspectivas para a escola média no desenvolvimento brasileiro, p. 156-163.	Estudos e Debates
V.41 - nº 94	abr-jun, 1964	Política educacional do Presidente Castelo Branco, p. 189-194.	Documentação
V.42 - nº 95	jul-set, 1964	PINHO, Péricles Madureira de. Antes do dicionário brasileiro de educação, p. 5-7.	Editorial/ Diretor executivo do CBPE
V.42 - nº 95	jul-set, 1964	LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP, p. 8-17.	Estudos e Debates/ Professor Emérito da Univ. do Brasil
V.42 - nº 95	jul-set, 1964	AZEVEDO, Fernando de. Na pesquisa das raízes de uma instituição, p. 18-26.	Estudos e Debates/ Da Univ. de S. Paulo
V.42 - nº 95	jul-set, 1964	ABREU, Jayme. Sobre um problema em pauta: preparação e ingresso de candidatos a cursos superiores, p. 85 - 104.	Estudos e Debates/ do CBPE
V.42 - nº 95	jul-set, 1964	ABREU, Jayme. Modernos estudos de custos e investimentos em educação, p.195-199.	Através de Revistas e Jornais/ Correio do Senac, RJ, abril de 1964
V.42 - nº 95	jul-set, 1964	GÓES FILHO, Joaquim Faria. Progresso na Indústria cria a era do técnico no Brasil, p. 206 -209.	Através de Revistas e Jornais
V.42 - nº 96	out-dez,1964	ABREU, Jayme. Salário educação e a escola Primária, p. 221-222.	Editorial
V.42 - nº 96	out-dez,1964	PASQUALE, Carlos. Pela racionalização dos recursos destinados ao ensino, p. 223-239.	Estudos e Debates/ Diretor do INEP

V.42 - nº 96	out-dez,1964	GOUVEIA, Aparecida Joly. O nível de instrução dos professores do Ensino Médio, p. 240-276.	Estudos e Debates/Do Centro Regional de São Paulo
V.42 - nº 96	out-dez,1964	Salário educação, p. 327-331.	Documentação
V.42 - nº 96	out-dez,1964	Extrato da revista do INEP a "Questionário da OEA sobre educação, ciência e cultura", p. 332-371.	Documentação
V.42 - nº 96	out-dez,1964	Conselho Federal de Educação - pareceres selecionados, p. 372-376.	Documentação
V.42 - nº 96	out-dez,1964	ALMEIDA JUNIOR, Antonio F de. Recenseamento escolar de 20, exemplo para 64, p. 398-400.	Através de revistas e jornais
V.42 - nº 96	out-dez,1964	LIMA, Arnaldo de Alencar. Crise de técnicos: barreira ao desenvolvimento, p. 401-408.	Através de revistas e jornais
V.43 - nº 97	jan-mar,1965	Atividades do INEP programadas para 1965, p. 5-7.	Editorial
V.43 - nº 97	jan-mar,1965	CHAGAS FILHO, Carlos. Metodologia de nosso Ensino Médio, p. 25-36.	Estudos e Debates/ Universidade do Brasil
V.43 - nº 97	jan-mar,1965	Educação e cultura na mensagem presidencial, p. 70-72.	Documentação
V.43 - nº 97	jan-mar,1965	LACERDA, Flávio Suplicy. Regulamentado o salário-educação, p. 92-99.	Atos oficiais
V.43 - nº 98	abr-jun, 1965	ABREU, Jayme. I Conferência Nacional de Educação, p. 161-164.	Editorial/ Coordenador da divisão de Pesquisas educacionais do CBPE
V.43 - nº 98	abr-jun, 1965	BRANCO, Humberto Castelo. Pela	Estudos e Debates

		democratização do ensino, p. 165-167.	
V.43 - nº 98	abr-jun, 1965	ARAGÃO, Raymundo A. C. Moniz. Planejamento para a formação integral do homem, p.168 – 171.	Estudos e Debates
V.43 - nº 98	abr-jun, 1965	SALGADO, Clovis. Plano nacional de educação e equilíbrio orçamentário, p. 172-174.	Estudos e Debates/ do Cons. Federal de Educação
V.43 - nº 98	abr-jun, 1965	MOREIRA, J. Roberto. Alguns aspectos do planejamento e do financiamento da educação no Brasil, p. 175-188.	Estudos e Debates/ do CBPE
V.43 - nº 98	abr-jun, 1965	Plano nacional de Educação (1965), p.237-244.	Documentação
V.44 - nº 99	jul-set, 1965	Ensino Médio no Brasil relacionado com a progressiva solução do primário, p. 5-6.	Editorial
V.44 - nº 99	jul-set, 1965	FURTER, Pierre. A juventude e o espírito da época: novas tarefas pedagógicas, p. 28-44.	Estudos e Debates/ perito da UNESCO
V.44 - nº 99	jul-set, 1965	SUCUPIRA, Newton. Conceitos básicos para uma filosofia do currículo na escola secundária, p. 45-52.	Estudos e Debates/ da Universidade do Recife
V.44 - nº 99	jul-set, 1965	ABREU, Jayme. Fatores sociais no currículo da escola secundária brasileira, p. 53-71.	Estudos e Debates/ do CBPE
V.44 - nº 99	jul-set, 1965	CARVALHO, Manoel Marques. Situação atual e tendências do Ensino Técnico comercial no Brasil, p. 72-98.	Estudos e Debates/ Técnico de Educação
V.44 - nº 99	jul-set, 1965	Ginásios pluricurriculares em	Documentação

		São Paulo, p. 99-120.	
V.44 - nº 99	jul-set, 1965	Razões do veto ao artigo 21 e parágrafos, p. 121.	Documentação
V.44 - nº 99	jul-set, 1965	ABREU, Jayme; CUNHA, Nádía. Alguns aspectos na expansão do ensino médio brasileiro, p. 133-140.	Documentação
V.44 - nº 99	jul-set, 1965	Reunião técnica sobre planejamento do ensino médio, p. 150-161.	Documentação
V.44 - nº 100	out-dez, 1965	MÁRQUEZ, Angel Diego. Renovação didática do ensino médio, p. 273-294.	Documentação / da Universidade de São Paulo
V.44 - nº 100	out-dez, 1965	Currículo ginásial secundário no Brasil depois da lei de Diretrizes e Bases, p. 295-309.	Documentação
V.45 - nº 101	jan-mar, 1966	Dez anos de trabalho, p. 5-7.	Editorial
V.45 - nº 101	jan-mar, 1966	DAVÉE, Robert. Planejamento da educação no Brasil - sugestões, p. 8-37.	Estudos e Debates / perito da UNESCO
V.45 - nº 101	jan-mar, 1966	ABREU, Jayme. Economia e Educação, p. 38-45.	Estudos e Debates
V.45 - nº 101	jan-mar, 1966	FURTER, Pierre. Colégio Universitário, problema universal - uma solução brasileira, p. 45-54.	Estudos e Debates / Perito da UNESCO
V.45 - nº 101	jan-mar, 1966	CUNHA, Nádía. Colégio Universitário, problema universal - comentário, p. 55-62.	Estudos e Debates
V.45 - nº 101	jan-mar, 1966	TRIGUEIRO, Durmeval. Carta do professor Durmeval Trigueiro para a professora Nádía Cunha, p. 63-85.	Estudos e Debates / Do Conselho Federal de Educação
V.45 - nº 101	jan-mar, 1966	Ensino e educação na mensagem	Documentação

		presidencial, p. 73-76.	
V.45 - nº 101	jan-mar, 1966	CARVALHO, Jairo Dias. Uma conceituação de Ensino Médio, p. 170-171.	Através de Revistas e Jornais
V.45 - nº 102	abr-jun, 1966	BRANCO, Humberto Castelo. Universalização do ensino primário, dever primordial de uma democracia, p. 183-184.	Editorial
V.45 - nº 102	abr-jun, 1966	Movimento educacional no período 1966-1966, resposta a questionário da UNESCO-BIE, p. 298-312.	Documentação
V.45 - nº 102	abr-jun, 1966	Gastos públicos orçados para educação no Brasil, em 1965: aproximação preliminar, p. 313-317.	Documentação
V.46 - nº 103	jul-set, 1966	Editorial, p. 5-7.	Editorial
V.46 - nº 103	jul-set, 1966	GOUVEIA, Aparecida Joly. Educação e desenvolvimento: pontos de vista dos professores secundários, p. 65-90.	Estudos e Debates
V.46 - nº 103	jul-set, 1966	ABREU, Jayme. Status do professor de ensino médio no Brasil, p. 91-108.	Estudos e Debates
V.46 - nº 103	jul-set, 1966	MASCARO, Carlos Corrêa. Diretrizes para a ação do INEP, p. 147-152.	Estudos e Debates
V.46 - nº 103	jul-set, 1966	Colóquios regionais sobre organização dos sistemas estaduais de educação, p. 153-157.	Estudos e Debates
V.46 - nº 104	out-dez, 1966	Editorial, p. 233-238.	Editorial
V.46 - nº 104	out-dez, 1966	TEIXEIRA, Anísio. O problema da formação	Estudos e Debates

		do magistério, p. 278-287.	
V.46 - nº 104	out-dez, 1966	TORFS, Jacques. Receitas e despesas com o ensino no Brasil, p. 288-299.	Estudos e Debates / Perito da UNESCO
V.46 - nº 104	out-dez, 1966	TRIGUEIRO, Durmeval. Plano de Educação no Plano Decenal de desenvolvimento econômico, p. 335-350.	Estudos e Debates
V.46 - nº 104	out-dez, 1966	INEP - Anuário brasileiro de educação - 1964, p. 406.	Resenha de livros
V.47 - nº 105	jan-mar, 1967	Editorial, p. 5-8.	Editorial
V.47 - nº 105	jan-mar, 1967	LISANTI FILHO, Luís. Bolsa-de-estudos e estágios técnicos, p. 116-128.	Estudos e Debates
V.47 - nº 105	jan-mar, 1967	Educação e cultura na Constituição de 1967, p. 139-140.	Estudos e Debates
V.47 - nº 105	jan-mar, 1967	Educação, cultura e pesquisa na mensagem presidencial, p. 153-157.	Estudos e Debates
V.47 - nº 105	jan-mar, 1967	PINHO, Pérciles Madureira. Inspetores Federais de Ensino Secundário, p. 158-161.	Estudos e Debates
V.47 - nº 105	jan-mar, 1967	PASQUALE, Carlos. SENAI: Empresa a serviço do bem comum, p. 162-164.	Estudos e Debates
V.47 - nº 106	abr-jun, 1967	ABREU, Jayme. Editorial, p. 179-187.	Editorial
V.47 - nº 106	abr-jun, 1967	MASCARO, Carlos Corrêa. Extensão da escolaridade, p. 191-218.	Estudos e Debates / Diretor do INEP
V.47 - nº 106	abr-jun, 1967	TRIGUEIRO, Durmeval. Educação complementar: análise	Estudos e Debates

		da:experiência, p. 219-225.	
V.48 - nº 107	jul-set, 1967	ABREU, Jayme. Problemas brasileiros de educação, p. 9-31.	Estudos e Debates
V.48 - nº 107	jul-set, 1967	BARROS, Roque Spencer Maciel de. Ensino: a falta técnica, p. 175-184.	Através de revistas e jornais / jornal da Tarde 21/08/1967
V.48 - nº 108	out-dez, 1967	Editorial, p. 205-208.	Editorial
V.48 - nº 108	out-dez, 1967	ABREU, Jayme. Articulação entre o ensino Primário e o Médio no Brasil, p. 253-264.	Estudos e Debates
V.48 - nº 108	out-dez, 1967	PERKINS, James. Conferência Internacional sobre a Crise Mundial da Educação, p. 305-312.	Documentação / Professor Cornell University
V.49 - nº 109	jan-mar, 1968	PINHO, Péricles Madureira. Editorial, p. 5-10	Editorial
V.49 - nº 109	jan-mar, 1968	TEIXEIRA, Anísio. A longa evolução de nosso tempo, p. 11-26.	Estudos e Debates
V.49 - nº 109	jan-mar, 1968	ABREU, Jayme. Ensino Médio no Brasil, p. 76-84.	Estudos e Debates
V.49 - nº 110	abr-jun, 1968	Editorial, p. 225-228.	Editorial
V.49 - nº 110	abr-jun, 1968	NOVAIS, Paulo. Um modelo econômico para planejamento de educação, p. 229-248.	Estudos e Debates / Diretor de Planejamento do CAPES
V.49 - nº 110	abr-jun, 1968	CHAGAS, Valnir. Continuidade e terminalidade do processo de escolarização, p. 247-266.	Estudos e Debates
V.49 - nº 110	abr-jun, 1968	MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da educação do Estado de São Paulo, p. 318-329.	Documentação

V.49 - nº 110	abr-jun, 1968	NEVES, Carlos de Sousa. A escola média e um melhor critério de promoção, p. 330-370.	Documentação / Técnico Conselho Federal de Educação
V.50 - nº 111	jul-set, 1968	Editorial, p. 5-8.	Editorial
V.50 - nº 112	out-dez, 1968	Editorial, p. 217-222.	Editorial
V.50 - nº 112	out-dez, 1968	BREJON, Moysés. A educação geral e a educação técnica, p. 245-249.	Estudos e Debates / Professor da USP
V.51 - nº 113	jan-mar, 1969	Editorial, p. 5-8.	Editorial
V.51 - nº 113	jan-mar, 1969	TRIGUEIRO, Durmeval. Um novo mundo, uma nova educação, p. 9-18.	Estudos e Debates
V.51 - nº 113	jan-mar, 1969	DELEÓN, Acher. Conceito atual de educação permanente e seu planejamento, p. 19-31.	Estudos e Debates / Perito da UNESCO
V.51 - nº 113	jan-mar, 1969	TOURAINÉ, Alain. Educação permanente e sociedade industrial, p. 32-40.	Estudos e Debates
V.51 - nº 113	jan-mar, 1969	SCHWARTZ, B. Reflexões sobre o desenvolvimento da educação permanente, p. 41-62.	Estudos e Debates / Perito da UNESCO
V.51 - nº 113	jan-mar, 1969	Educação permanente na perspectiva do desenvolvimento, p. 63-93.	Documentação
V.51 - nº 114	abr-jun, 1969	HARKEW, Lawrence D. Planejamento para e educação de professores, p. 299-304.	Estudos e Debates
V.52 - nº 115	jul-set, 1969	ABREU, Jayme. Uma política para a Pesquisa Educacional no Brasil, p.6-12.	Editorial
V.52 - nº 115	jul-set, 1969	GERSDORFF, Ralph Von. A pesquisa econômica aplicada a	Estudos e Debates / Perito da UNESCO

		educação, p. 33-56.	
V.52 - nº 115	jul-set, 1969	ABREU, Jayme. 4ª Conferência Nacional de Educação: registro analítico e recomendações, p. 100-112.	Documentação
V.52 - nº 116	out-dez, 1969	Educação e Cultura na Emenda Constitucional, p. 336-341.	Documentação
V.52 - nº 116	out-dez, 1969	PASSARINHO, Jarbas. Uma política de ciência e tecnologia para uma sociedade humanizada, p. 342-346.	Documentação
V.53 - nº 117	jan-mar, 1970	QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Infância e adolescência nas favelas brasileiras, p. 34-49.	Estudos e Debates / Professora da USP
V.53 - nº 117	jan-mar, 1970	PINHEIRO, Lúcia Marques. Formação do magistério, p. 50-62.	Estudos e Debates / Coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CBPE
V.53 - nº 117	jan-mar, 1970	PIRES, Nice. Educação fundamental, p. 63-74.	Estudos e Debates / Pesquisadora do INEP
V.53 - nº 117	jan-mar, 1970	MÉDICI, Emílio Garrastazu. Educação e cultura na mensagem presidencial, p. 76-80.	Documentação
V.53 - nº 117	jan-mar, 1970	Reestruturação do Ministério da Educação e Cultura, p. 81-83.	Documentação
V.53 - nº 117	jan-mar, 1970	Pesquisa do CBPE: cursos preparatórios de admissão ao ginásio na Guanabara, p. 84-133.	Documentação / CBPE
V.53 - nº 117	jan-mar, 1970	Educação Moral e	Documentação

		Cívica no currículo escolar (programas), p. 151-176.	
V.53 - nº 117	jan-mar, 1970	NOVAES, Maria Helena. Escola Integrada em São Paulo, p. 188.	Através de revistas e jornais
V.53 - nº 117	jan-mar, 1970	LIMA, Rodolpho Pereira. A política da educação no Estado de São Paulo, p. 177-178.	Através de revistas e jornais
V.53 - nº 117	jan-mar, 1970	CORRÊA, Arlindo Lopes. Problemática educacional numa projeção decenal, p. 208.	Através de revistas e jornais
V.53 - nº 118	abr-jun, 1970	CHAGAS, Valnir. A seleção e o vestibular na reforma universitária, p. 292-311.	Estudos e Debates
V.53 - nº 118	abr-jun, 1970	Os setenta anos de Anísio Teixeira, p. 354-361.	Documentação
V.54 - nº 119	jul-set, 1970	Considerações sobre uma política nacional de investimento em educação, p. 5-15.	Editorial
V.54 - nº 119	jul-set, 1970	PASQUALE, Carlos. Política brasileira da educação, p. 16-36.	Estudos e Debates
V.54 - nº 120	out-dez, 1970	Educar para a Civilização do Trabalho, p. 271-273.	Editorial
V.54 - nº 120	out-dez, 1970	ABREU, Jayme. Produtividade dos sistemas de ensino em geral e no Brasil, p. 274-279.	Estudos e Debates
V.54 - nº 120	out-dez, 1970	VELLOSO, João Paulo dos Reis. Ensino Técnico de nível médio: aspectos de sua programação, p. 280-288.	Estudos e Debates/ Ministro do Planejamento e coordenação econômica
V.54 - nº 120	out-dez, 1970	ABREU, Jayme; CUNHA, Nádia. Papel da cultura geral na formação técnico -	Estudos e Debates

		especializada, p.289 - 300.	
V.54 - nº 120	out-dez, 1970	BOLOGNA, Ítalo. Preparação de mão-de-obra para a indústria, p. 301-312.	Estudos e Debates/ Diretor do Departamento Nacional do SENAI
V.54 - nº 120	out-dez, 1970	QUIRINO, Tarcízio. Educação e profissionalização na área rural do Nordeste, p. 313-337.	Estudos e Debates/ Da Universidade de Pernambuco
V.54 - nº 120	out-dez, 1970	DUARTE, Aracy Bezerra; PEÇANHA, Wolga. O ensino agrícola e o desenvolvimento integrado do País, 338-349.	Estudos e Debates/ Técnicas da Diretoria de Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura
V.54 - nº 120	out-dez, 1970	RACHID, Cora Bastos de Freitas. Perspectiva do Ensino Técnico Comercial, p. 350-364.	Estudos e Debates/ Representante do Ensino Comercial do MEC
V.54 - nº 120	out-dez, 1970	Plano de formação de professores para as disciplinas específicas do ensino técnico industrial, p. 414-417.	Estudos e Debates
V.54 - nº 120	out-dez, 1970	Regulamento da diretoria de pesquisa e ensino técnico. Decreto nº 67.095 de 21/8/1970, p. 463-469.	Legislação
V.55 - nº 121	jan-mar, 1971	MARTINS, Elza Rodrigues. Ação e perspectiva do INEP, p. 5-11.	Editorial/ Diretora executiva do CBPE
V.55 - nº 121	jan-mar, 1971	ABREU, Jayme. Natureza do segundo ciclo do Ensino Médio, p. 38-69.	Estudos e Debates
V.55 - nº 121	jan-mar, 1971	POIGNANT, Raymond. Financiamento das despesas educacionais, p. 69-79.	Estudos e Debates / Perito da UNESCO
V.55 - nº 121	jan-mar, 1971	REIS, Taunay Dummond Coelho. As	Estudos e Debates

		secretarias estaduais de educação e a TV, p. 91-93.	
V.55 - nº 121	jan-mar, 1971	MÉDICI, Emílio Garrastazu. Educação e cultura na mensagem presidencial de 1971, p. 147-151.	Documentação
V.55 - nº 122	abr-jun, 1971	Educação como processo científico e técnico, p. 187-190.	Editorial
V.55 - nº 122	abr-jun, 1971	TEIXEIRA, Anísio. Educar para o equilíbrio da sociedade, 191-196.	Estudos e Debates
V.55 - nº 122	abr-jun, 1971	POIGNANT Raymond. Organismos centrais de planificação e o processo de elaboração do plano econômico e social, p. 197-208.	Estudos e Debates / Perito da UNESCO
V.55 - nº 122	abr-jun, 1971	GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil, p. 209-241.	Estudos e Debates
V.55 - nº 122	abr-jun, 1971	NASCIMENTO, Walter Augusto do. A estatística no planejamento educacional, p. 254-261.	Estudos e Debates
V.55 - nº 122	abr-jun, 1971	DEBLÉ, Isabelle. Orientação dos trabalhos de Estatísticas educacionais visando a Planificação, p. 284-309	Documentação/ Perita da UNESCO
V.55 - nº 122	abr-jun, 1971	LEVY, Samuel. Investimento educacional em São Paulo, p. 310.	Através de revistas e jornais
V.56 - nº 123	jul-set, 1971	O desafio da reforma do ensino de primeiro e segundo graus, p. 5-9.	Editorial

V.56 - nº 123	jul-set, 1971	CUNHA, Nácia Franco. A democratização do ensino médio e a reforma, p. 38-56.	Estudos e Debates
V.56 - nº 123	jul-set, 1971	DEBRUM, Michel. Reforma das secretarias estaduais de educação e cultura: dificuldades e caminhos, p. 57-86.	Estudos e Debates / Perito da UNESCO
V.56 - nº 123	jul-set, 1971	POIGNANT, Raymond. Determinação dos objetivos quantitativos do plano educacional, p. 96-113.	Estudos e Debates / Perito da UNESCO
V.56 - nº 123	jul-set, 1971	Ensino de primeiro e segundo graus: lei 5692, de 11/08/71, p. 114-129.	Documentação
V.56 - nº 123	jul-set, 1971	Relatório do grupo de trabalho para a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, p. 130-168.	Documentação
V.56 - nº 124	out-dez, 1971	POIGNANT, Raymond. Objetivos qualitativos do plano educacional, p. 273-283.	Estudos e Debates / Perito da UNESCO
V.56 - nº 124	out-dez, 1971	TEIXEIRA, Anísio. Educação: suas fases e seus problemas, p. 284-286.	Estudos e Debates
V.57 - nº 125	jan-mar, 1972	PINHEIRO, Lúcia Marques. Elaboração de currículos em bases científicas, a serviço dos ideais humanos, p. 5-7.	Editorial / Coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CBPE
V.57 - nº 125	jan-mar, 1972	CHAGAS, Valnir. Núcleo comum para os currículos de primeiro e segundo graus, p. 32-38.	Estudos e Debates
V.57 - nº 125	jan-mar, 1972	PEREGRINO, Maria Graziela. O currículo e a implantação da reforma, p. 59-69.	Estudos e Debates / Coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do

			Magistério do CRPE do Recife
V.57 - nº 125	jan-mar, 1972	SARAIVA, Maria T. Tourinho. A implantação da nova lei, p. 70-77.	Estudos e Debates
V.57 - nº 125	jan-mar, 1972	RACHID, Cora Bastos de Freitas. Habilitações profissionais da área terciária, p. 97-111.	Estudos e Debates
V.57 - nº 125	jan-mar, 1972	Qualificação pra o trabalho no ensino de segundo graup. 120-143.	Documentação
V.57 - nº 126	abr-jun, 1972	SILVA, Neide White Mendes; VASCONCELOS, José. Diretrizes para o dimensionamento da problemática do menor no Brasil, p. 309-325.	Documentação
V.57 - nº 126	abr-jun, 1972	MÉDICI, Emílio Garrastazu. Educação e cultura na mensagem presidencial de 1972, p. 342-345.	Documentação
V.58 - nº 128	out-dez, 1972	Reestruturação do INEP, p. 322-325.	Documentação