



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fabiana Teixeira da Rosa

**Formação de professores na revista *Escola Secundária*: estratégias de renovação pedagógica (1957-1963)**

Florianópolis / SC

2024

Fabiana Teixeira da Rosa

**Formação de professores na revista *Escola Secundária*: estratégias de renovação pedagógica (1957-1963)**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador(a): Prof.(a) Maria das Dores Daros, Dr.(a)

Florianópolis / SC

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rosa, Fabiana Teixeira da

Formação de professores na revista Escola Secundária :  
estratégias de renovação pedagógica (1957-1963) / Fabiana  
Teixeira da Rosa ; orientadora, Maria das Dores Daros, 2024.  
247 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina,  
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Ensino  
Secundário. 4. Imprensa periódica educacional. 5. Didática. I.  
Daros, Maria das Dores. II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Fabiana Teixeira da Rosa

**Formação de professores na revista Escola Secundária: estratégias de renovação pedagógica (1957-1963)**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado em 14 de novembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. António Gomes Ferreira, Dr.  
Universidade de Coimbra – Portugal

Profa. Leziany Silveira Daniel, Dra.  
Universidade Federal do Paraná

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

Profa. Clarícia Otto, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.(a) Maria das Dores Daros, Dr.(a)  
Orientador(a)

Florianópolis / SC, 2024.

Dedico este trabalho ao meu pai, Gersi Pedro da Rosa (*In Memoriam*), e à minha mãe, Maria Teixeira da Rosa, que juntos sempre compartilharam das minhas buscas com muita alegria, vibrando em cada conquista, e com o pouco ou nada de seus estudos formais mostraram-me a importância de trilhar o caminho escolar com esperança e humildade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram nesta etapa de minha formação acadêmica, profissional e pessoal, bem como às instituições e agências de fomento que possibilitaram cursar o doutoramento, em especial:

À professora Maria das Dores Daros, orientadora desta tese de doutoramento, por me acompanhar na construção do trabalho, compartilhando saberes e desafios. Destaco o incentivo para realização do estágio de doutorado-sanduiche em Portugal, que proporcionou conhecimentos além da academia.

Ao professor António Gomes Ferreira por me receber com profissionalismo e afeição na Universidade de Coimbra durante o estágio de doutorado-sanduiche, no qual compartilhou, com serenidade, conhecimentos e saberes. Agradeço, também, por integrar a banca avaliadora, tanto no exame de qualificação quanto na defesa desta tese, contribuindo com apreciações valiosas.

Ao professor Norberto Dallabrida, por aceitar compor a banca examinadora de qualificação e defesa de tese e por tudo que me ensinou na caminhada acadêmica, seja no mestrado, como orientador, em que me despertou o gosto pela pesquisa em história da educação, seja por sua generosidade e atenção com as minhas dúvidas no decorrer do doutorado. Seus ensinamentos reverberam em minha vida acadêmica e profissional.

Às professoras Clarícia Otto e Leziany Silveira Daniel, que contribuíram com apreciações e sugestões primorosas, tanto no exame de qualificação quanto na defesa da tese, enriquecendo o trabalho.

À professora Elaine Aparecida Teixeira Pereira, amiga querida, que me acompanha desde os primeiros passos na Universidade, agradecer é pouco. Parceira de estudos que a cada encontro, conversa, troca acadêmica, enriquece sobremaneira as discussões e as aprendizagens. Sua generosidade e lucidez foram primordiais ao desenvolvimento deste trabalho, assim como as contribuições no exame de qualificação e na defesa da tese. Estendo o agradecimento ao Roveli Bichels por compartilhar desta afetuosa amizade.

À Universidade Federal de Santa Catarina e aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação pela oportunidade de ampliar horizontes, contribuindo de modo relevante na minha formação acadêmica e profissional, em particular, os professores: Alexandre Fernandez Vaz, Célia Regina Vendramini, Fábio Machado Pinto, Ione Ribeiro Valle, Lucídio Bianchetti, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e Patricia da Silva Neubert. Ao Programa

de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em especial, ao professor Marcus Aurélio Taborda de Oliveira pela oportunidade de cursar disciplina durante o ensino remoto emergencial.

Aos colegas da turma de doutorado pela convivência agradável e momentos de aprendizagens, em especial, Sidélia Suzan Ladevig Garcia, Fabiano Batista Rodrigues e Lara Duarte Souto-Maior pela presença em várias circunstâncias da intensa caminhada que é a escrita da tese.

Ao colega e amigo George Fredman Santos Oliveira por estar comigo quase diariamente, ainda que distante na localização geográfica, apoiando, incentivando e fazendo-me acreditar que estava no caminho de alcançar uma tese e a defender. Muito obrigada por ser tão cuidadoso! Também estendo o agradecimento ao Hércules Corrêa pelo convívio sempre muito alegre e recepção mineira sem igual.

À colega e amiga Marlise Medeiros Nunes pelas conversas animadoras, almoços e cafés primorosos, passeios pela cidade e convivência festiva que foi além da Universidade.

Aos amigos Danielle Torri e Fernando Leocino da Silva por me lembrarem constantemente que havia vida além da escrita da tese, proporcionando momentos de pausa e distração divertidíssimos. A amizade bonita que compartilhamos foi vital nesta caminhada.

À família conimbricense que formei durante o estágio do doutorado-sanduíche: Maria da Luz, D. Leonor, Crisméia, Ilda, Augusto, Margarida, Simone e Dulce, vocês não só abriram as portas de suas casas, sempre com muito carinho, como tornaram os meus dias encantadores e inesquecíveis em Portugal.

Ao Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC) e do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB) pelas contribuições nas atividades em que tive oportunidade de participar. Ao Programa de Pesquisa “A educação nos projetos de Brasil: espaço público, modernização e pensamento histórico e social brasileiro nos séculos XIX e XX”, do Projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil – 1822-2022, em especial, ao professor Luciano Mendes de Faria Filho pelos momentos de alegria e profundo conhecimento.

À Universidade do Estado de Santa Catarina e ao Centro de Artes, Design e Moda (CEART), em particular, à Diretora de Ensino de Graduação, Regina Finck Schambeck, pelo acolhimento carinhoso diante dos desafios de cursar o doutorado e seguir com as atividades profissionais. Às diretoras da atual gestão do CEART, Daiane Dordete Steckert Jacobs e Fátima Costa de Lima, e ao Diretor de Administração, Gustavo Pinto de Araújo, por permitirem o

afastamento na etapa final do doutorado, primordial para a conclusão da tese. Agradecimento especial às colegas de trabalho diário, Christiane Dalla Costa, Doroti Maria Miranda Ragassi e Gabriela Monteiro pela parceria e apoio incondicional. Vocês foram minha fortaleza diante de tantos enfrentamentos.

Não poderia deixar de agradecer ao Diretor de Administração, Aroldo Schambeck, do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG), e às colegas, Andréa de Brito Dobes, Maristela Denise Coelho Rampinelli e Natasha Giarola Fragoso de Oliveira, por me acompanharem desde o início do curso, buscando todos os meios legais de viabilizar minha permanência no doutorado.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, por meio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Aos amigos que me acompanham ao longo da vida, Tatiane e Lucas, Emanuele e Samuel, Patrícia e Cristiano, e minha afilhada Heloyse, por fortalecerem sempre os laços da nossa bela amizade, promovendo encontros prazerosos que tornaram meus dias mais felizes.

Ao meu pai, que nos deixou durante a escrita deste trabalho, e à minha mãe, pelo incansável incentivo, mesmo diante de tantas adversidades, compartilhando muito amor e compreensão. À minha irmã, sobrinha e cunhado, pelo apoio durante os períodos cruciais de desenvolvimento deste trabalho. E, à minha prima, Rosane, por ter sido tão sensível e atenciosa em um dos momentos mais difíceis desta trajetória.

Aos amores, sou grata pelos afetos.



### *RENOVAÇÃO DO MÉTODO*

*Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, tôda a dificuldade contra a mais endurecida de tôdas as rotinas – a rotina pedagógica.*

*Cumprer renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumprir criar o método; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar; é, pelo contrário, o método de inabilitar para aprender.*

Rui Barbosa (Obras Completas, v. X, tomo II, p. 33) – *Escola Secundária*, n. 1, p. 9, jun. 1957.

## RESUMO

A pesquisa ora proposta, inserida no âmbito da História da Educação, apresenta e analisa estratégias de renovação pedagógica para a formação de professores do ensino secundário propostas pela revista Escola Secundária, em sua seção Didática Geral, entre os anos de 1957 e 1963. A revista Escola Secundária, iniciada em junho de 1957, pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), foi criada para divulgar as atividades dessa Campanha e prestar assistência técnica e pedagógica aos professores e dirigentes das escolas de ensino secundário, com a intenção de aprimorar e elevar esse nível de ensino e contribuir para propagá-lo pelo país. Articulada com a política de campanhismo do Ministério da Educação, a CADES também tinha por objetivo qualificar e certificar os professores de ensino secundário sem habilitação pedagógica ou certificação institucional para o exercício da docência, uma vez que a formação desses educadores era considerada um ponto crítico por aqueles que projetaram a revista. Para alcançar seus objetivos, a Campanha procurou organizar e realizar diversas atividades para diretores, professores, inspetores de ensino, secretários dos estabelecimentos de ensino secundário, entre elas: jornadas; simpósios; encontros; cursos; seminários; missões pedagógicas, nacionais e no exterior; bem como publicações, por exemplo, a revista Escola Secundária. A circulação dessa revista por meio de uma campanha do MEC, como subsídio para a gestão e a didática no ensino secundário, pode ser considerada uma estratégia pedagógica com o propósito de qualificar e certificar os professores que atuavam nas escolas secundárias, pois se ocupava com prioridade de temas relacionados à formação mais adequada ao professor secundarista. Para tanto, tinha a organização das suas edições voltada para os processos de ensino e aprendizagem das disciplinas curriculares, com uma seção específica de Didática Geral. As análises da presente pesquisa são amparadas nos estudos de Pierre Bourdieu (2003; 2005) e sua compreensão sobre o campo; de Roger Chartier (1988; 1992) com as noções de circulação e de apropriação; além de Michel de Certeau (2012) e o sentido que atribui à estratégia. As análises indicam que, no período em estudo, a didática era área importante na formação dos professores secundaristas e estava fundamentada em métodos e técnicas de ensino como meio de aperfeiçoar a atuação docente. A revista Escola Secundária foi uma estratégia pedagógica da CADES que, buscando disseminar as apropriações dos autores sobre métodos, técnicas e recursos didáticos, realizadas a partir de diversas matrizes teóricas da Escola Nova, visava à renovação pedagógica das práticas docentes e à modernização do ensino secundário.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Ensino Secundário. Revista Escola Secundária. Didática. Renovação pedagógica.

## ABSTRACT

The research proposed here, within the scope of the history of education, presents and analyzes strategies for pedagogical renewal for training secondary school teachers proposed by the journal *Escola Secundária* [Secondary School], in its section Didática Geral [General Didactics], between 1957 and 1963. The journal *Escola Secundária*, first issued in June 1957 by the Campaign for the Improvement and Dissemination of Secondary Education (CADES), was created to promote the Campaign's activities, and provide technical and pedagogical assistance to secondary school teachers and administrators, to improve and raise this level of education and help promote it throughout the country. In articulation with the Ministry of Education's campaigns, CADES also aimed to qualify and certify secondary school teachers who did not have pedagogical qualifications or institutional certification to teach. The training of these educators was considered a critical issue by the editors and publishers of the magazine. To achieve its objectives, the Campaign sought to organize and carry out various activities for school principals, teachers, educational inspectors and secretaries of secondary schools, including: workshops; symposiums; meetings; courses; seminars; national and international pedagogical missions; as well as publications, such as the journal *Escola Secundária*. The circulation of this magazine through a campaign by the Ministry of Education, to support administration and teaching in secondary education, can be considered a pedagogical strategy that sought to qualify and certify teachers who worked in secondary schools, as it gave priority to issues related to the most appropriate training for secondary school teachers. To this end, the editions focused on the teaching and learning processes of curricular subjects, with a specific section on General Didactics. The analyses of this research are supported by the studies of Pierre Bourdieu (2003; 2005) and his understanding of the field; Roger Chartier (1988; 1992) and his notions of circulation and appropriation; as well as Michel de Certeau (2012) and the meaning he attributes to strategy. The analyses indicate that, in the period under study, didactics was an important area in the training of secondary school teachers and was based on teaching methods and techniques as a means of improving teaching performance. The journal *Escola Secundária* was a pedagogical strategy of CADES which, seeking to disseminate the authors' appropriations of teaching methods, techniques and didactic resources, based on various theoretical matrices of the New School movement, were aimed at the pedagogical renewal of teaching practices and the modernization of secondary education.

**Keywords:** Teacher training. Secondary education. Journal *Escola Secundária*. Didactics. Pedagogical renewal.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capas da revista escola secundária .....	59
Figura 2 – Sumários da revista escola secundária .....	62
Figura 3 – Ciclo docente .....	106
Figura 4 – Caderno controlado .....	145
Figura 5 – Etapas de construção do projetor .....	161

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de textos publicados em cada disciplina / subseção e autores com maior número de publicações .....	72
Quadro 2 – Autores que publicaram na seção Didática Geral da revista Escola Secundária ...	84
Quadro 3 – Textos selecionados da seção Didática Geral .....	96
Quadro 4 – Textos selecionados das seções Didática Geral e Atividades Extraclasse .....	150

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIE	<i>Bureau</i> Internacional de Educação
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CALDEME	Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEART	Centro de Artes, Design e Moda
CILEME	Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar
CNF	Colégio Nova Friburgo
CRPE	Centro Regional de Pesquisas Educacionais
DESE	Diretoria do Ensino Secundário
EC	Emenda Constitucional
EMBRAFILME	Empresa Brasileira de Filmes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAED	Faculdade de Educação – Centro de Ciências Humanas e da Educação
FCBTVE	Fundação do Centro Brasileiro de TV Educativa
FEUSP	Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
FPCE	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
ILCE	Instituto Latino-americano de Comunicação Educativa
INC	Instituto Nacional de Cinema
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOES	Lei Orgânica do Ensino Secundário
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECE	Organização Europeia de Cooperação Econômica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEDES	Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TVE	Televisão Educativa do Brasil
UB	Universidade do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>A REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE UMA CAMPANHA .....</b>	<b>50</b>
2.1	ATORES DA FORMAÇÃO DOCENTE: OS INTERPRÉTES DA RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SECUNDÁRIO .....	60
2.2	PROTAGONISMO DA “DIDÁTICA GERAL” E O SABER-FAZER DOCENTE: A BUSCA PELO PROFESSOR SECUNDARISTA MODERNO .....	79
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: APROPRIAÇÕES DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO .....</b>	<b>93</b>
3.1	UNIDADES DIDÁTICAS: RESSIGNIFICANDO MATÉRIAS DE ENSINO E EXPERIÊNCIAS DISCENTES .....	97
3.2	CICLO DOCENTE: PLANEJAMENTO, ORIENTAÇÃO E CONTROLE .....	104
<b>3.2.1</b>	<b>Primeira fase: estruturar e sistematizar as ações práticas .....</b>	<b>106</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Segunda fase: compreender e consolidar o conhecimento .....</b>	<b>110</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Terceira fase: o manejo da classe e a formação do “autogoverno” e da “autodisciplina” .....</b>	<b>125</b>
3.3	O MÉTODO ECLÉTICO E A TÉCNICA DO CADERNO CONTROLADO... ..	141
<b>4</b>	<b>RECURSOS DIDÁTICOS: “NOVOS CONHECIMENTOS” PARA “ATITUDES ATIVAS” .....</b>	<b>148</b>
4.1	MEIOS AUDIOVISUAIS: MOTIVADORES DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	151
<b>4.1.1</b>	<b>“Projeções luminosas”: aproximando realidades .....</b>	<b>1577</b>
<b>4.1.2</b>	<b>O cinema como educativo e agente da educação.....</b>	<b>1622</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Televisão: educativa e assistencial.....</b>	<b>1666</b>
4.2	BIBLIOTECA: ESCOLAR E DE CLASSE E A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	1711



4.3	QUADROS MURAIIS: PRECISÃO, CLAREZA E OBJETIVIDADE PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO .....	1755
4.4	ATIVIDADES EXTRACLASSE: AS EXCURSÕES E O CLUBE DE ARTES.....	1788
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>1888</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>2011</b>
	<b>ANEXO A – Escola Secundária: autores que publicaram .....</b>	<b>2211</b>
	<b>ANEXO B – Escola Secundária: seções e quantitativo de artigos .....</b>	<b>235</b>
	<b>ANEXO C – Escola Secundária: artigos da seção Didática Geral.....</b>	<b>237</b>
	<b>ANEXO D – Escola Secundária: artigos da seção Atividades Extraclasse ..</b>	<b>242</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória na área da Educação, tanto acadêmica quanto profissional, deu-se já no término do ensino médio, sendo as opções de afinidade para cursar o ensino superior, Letras, Pedagogia, Biblioteconomia, todas pertencentes à área das Ciências Humanas. Sempre almejei a carreira do Magistério, seja por inspiração dos professores do meu percurso escolar, seja pelo incentivo familiar – diante da pouca instrução de toda a família, em especial, do meu pai, com formação escolar até a 4ª série primária, e de minha mãe que, pelas circunstâncias em que estava inserida, não teve a oportunidade de se alfabetizar. Dessa forma, meus pais priorizaram a continuidade dos meus estudos após o término da educação básica, mesmo que fosse necessário trabalhar concomitante ao ensino superior, uma vez que as condições econômicas impossibilitavam a dedicação integral.

Ingressei no ensino médio profissionalizante em Secretariado, pela impossibilidade de cursar o Magistério, devido à distância do Instituto Estadual de Educação em Porto Alegre / RS, cidade em que residia à época, e também em virtude da vulnerabilidade inerente ao local, uma vez que era pré-adolescente, com 13 anos de idade e recém concluinte da 8ª série do ensino fundamental. Após esse período, minha família e eu viemos para Imbituba / SC, local de nascimento e criação dos meus pais, ainda que minha mãe vislumbrasse maiores oportunidades na capital gaúcha. Então, passei a frequentar o curso pré-vestibular na cidade de Florianópolis, com pretensões ao curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), todavia, fui aprovada no vestibular vocacionado de inverno da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), instituição em que concorri para Biblioteconomia, pela afinidade com as disciplinas do curso profissionalizante do ensino médio.

Na 3ª fase do curso de Biblioteconomia, tive a oportunidade de participar do processo de transferência interna para o curso de Pedagogia da UDESC, já que buscava tal formação desde o ensino médio. Além disso, ressalto que no momento ainda residia em Imbituba e frequentava a graduação utilizando o transporte escolar viabilizado diariamente pela Prefeitura Municipal de Garopaba em parceria com a Prefeitura Municipal de Imbituba. Nesse período, acreditava que na região havia maior propensão do mercado de trabalho para o curso de Pedagogia e pretendia, após concluir a faculdade, permanecer em Imbituba e me estabelecer profissionalmente.

Iniciar o curso de Pedagogia foi determinante para minha vida pessoal e profissional, pois foi este curso que fortaleceu o encantamento pelos estudos em Educação e modificou o meu entendimento para uma visão de mundo singular, lugar este que, a cada dia, somos convidados a transformar em busca do bem comum para a sociedade. Algumas disciplinas, como História, Sociologia e Filosofia da Educação exerceram um papel fundamental na minha trajetória acadêmica e, mesmo com a descoberta de tantos conceitos, evidenciou-se o desejo de ser educadora e pesquisadora destas áreas.

Ainda nas fases iniciais do curso de Pedagogia, vivenciei minha primeira experiência profissional como professora de filosofia para turmas de 1º ano do Ensino Médio. Fui contratada pela Secretaria Estadual de Educação para ministrar aulas no município de Imbituba. Tal experiência foi desafiadora e a oportunidade de me tornar professora ecoou mais forte que a própria reflexão acerca da minha formação e habilitação para a disciplina. Com o tempo, em parceria com outros docentes da disciplina, fui sistematizando e aperfeiçoando a maneira de planejar e ministrar as aulas. Desta forma, procurei construir uma relação interativa entre professor e aluno, instigando os diálogos e os questionamentos, incentivando a reflexão dos alunos sobre os temas abordados. Busquei, assim, fomentar discussões e debates também sobre temas atuais para aquele momento, visando a criticidade, ainda que houvesse um programa curricular a ser cumprido.

Hoje percebo as permanências de um passado, em particular, nas cidades do interior, onde ainda há dificuldade de encontrar professores com formação específica, devidamente licenciados, para atuar nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e nos três anos seguintes, do Ensino Médio. A atuação docente nas diversas disciplinas curriculares, quando por formação próxima ou por algum tipo de habilitação pedagógica, ou ainda por simples afinidade, suprimindo de modo precário déficits da estrutura educacional, continua a existir arduamente no sistema brasileiro de ensino, demonstrando a mesma compreensão das autoridades políticas que acompanha, por longos anos, a história da educação do país.

No ano seguinte, mais familiarizada com as disciplinas do curso de Pedagogia e com a dinâmica da Universidade, houve a oportunidade de participar como bolsista de apoio discente, no contraturno das aulas, no próprio local em que estudava, o prédio histórico do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), hoje Museu da Escola Catarinense. Passei, então, a frequentar a Universidade em tempo integral, o que ampliou de forma significativa o meu conhecimento sobre a vida acadêmica e todos os seus deslumbramentos e

dissabores. Com a vivência da realidade acadêmico-administrativa como bolsista, foi possível uma maior compreensão dos processos e das atividades fim da Universidade, em particular, do setor Financeiro, tais como: pagamento de professores contratados, apoio ao corpo docente na realização de eventos de ensino, pesquisa e extensão, entre outras.

Paralelamente a esta função, iniciei os estágios obrigatórios de observação e regência nas séries iniciais (habilitação escolhida), nas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> fases de Pedagogia, respectivamente, e vim também morar em Florianópolis. Foi um ano significativo para as próximas escolhas profissionais, pois, de fato, estava entrando em contato pela primeira vez com a atividade que desempenharia após formada e para a qual vinha sendo preparada. A escola campo de estágio foi uma comunidade de vulnerabilidade socioeconômica, escola pública estadual localizada no bairro Monte Cristo, em Florianópolis. Lá percebi uma grande dificuldade de articular os estudos teóricos do curso com o que ocorria na prática pedagógica, em especial, do 2º ano do Ensino Fundamental, sendo necessário, além do aprofundamento teórico, um aperfeiçoamento prático-pedagógico para um olhar diferente do habitual.

Finalizei a graduação e após a formatura, que ocorreu no começo do mês de setembro de 2004, para minha surpresa, fui chamada para assumir a mesma turma do estágio, durante o período de licença da professora regente, que ocorreria até o término daquele ano letivo. Segundo a professora, os candidatos cadastrados na lista de espera da Secretaria Estadual de Educação não estavam aceitando a vaga de professor substituto devido à localização da escola e ao curto período, e como eu havia construído uma relação professor-aluno satisfatória com a turma considerou-se pertinente a minha atuação profissional. Aceitei a proposta e foram os três meses mais desafiadores e gratificantes, pois aprendi que não é apenas a escola, com suas carências de recursos, que nos oferece uma educação deficitária, são as questões sociais e econômicas presentes no decorrer da história, em particular, do nosso país, que não permitem uma estrutura com condições mínimas de oportunidades mais igualitárias, principalmente para crianças e jovens de comunidades de periferia.

Depois desta experiência fui convocada, no ano seguinte, no concurso da Secretaria Estadual de Educação, para assumir a vaga de 20 horas semanais como professora efetiva de uma 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, no bairro Rio Tavares, também em Florianópolis. No entanto, logo assumi a vaga de Técnica Universitária da FAED/UDESC, no concurso que havia realizado ainda quando acadêmica da Pedagogia. Apesar do pouco tempo de vivência como professora dos anos iniciais dessa escola básica, percebi a diferença das exigências dos alunos,

pois, enquanto na anterior a necessidade maior era acerca de aspectos afetivos, nesta o anseio era cada vez mais pela aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Como Técnica Universitária, pela formação em Pedagogia, passei a desempenhar minhas atividades no Setor de Publicações, vinculado à Direção de Pesquisa e Pós-Graduação da FAED/UDESC. Ali trabalhei por cinco anos e tive a oportunidade de estar em contato com a editoração de revistas publicadas pela Instituição, vinculadas aos Programas de Pós-Graduação destas áreas, e com diversos periódicos em circulação no país na área da educação e da história. Percebi, nessa vivência, a potencialidade dos impressos para a compreensão da história da educação e da constituição e dinâmica do campo educacional, fortemente marcado pelas disputas de poder e legitimidade. Foi então que a intenção de cursar o Mestrado se fortaleceu e se materializou com a aprovação na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UDESC. O projeto aprovado passou a integrar a pesquisa “Apropriações da Escola Nova no ensino secundário brasileiro realizadas no INEP entre 1955 e 1964”, vinculada ao grupo de pesquisa “Sociedade, Memória e Educação”, pesquisa esta que teve por objetivo compreender as apropriações do movimento da Escola Nova no ensino secundário brasileiro, em nível nacional e regional, buscando aproximações e diferenças da renovação pedagógica.

A dissertação de Mestrado, intitulada: *Circulação de Ideias sobre a Renovação Pedagógica do Ensino Secundário Brasileiro em Periódicos Educacionais Científicos (1956-1961)*, intencionou compreender a circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro, entre os anos de 1956 e 1961, em três periódicos científicos: na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); no boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), Educação e Ciências Sociais; e na revista Escola Secundária, criada pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), preconizados no interior do Ministério da Educação (MEC) pelo grupo afinado com o movimento da Escola Nova. A leitura das ideias que circulavam sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro, nos três periódicos, procurou diagnosticar e identificar as propostas para este nível de ensino, a partir do que os editores divulgavam, além de cotejar as experiências estrangeiras publicadas nos periódicos, aproximando-as e diferenciando-as do ensino secundário brasileiro.

Os conhecimentos adquiridos com a editoração dos periódicos científicos, o ingresso no mestrado, assim como a participação no grupo de pesquisa, e, atualmente, o exercício de

atividades profissionais como Técnica em Educação no Centro de Artes, Design e Moda – CEART/UEDESC, contribuíram de forma distinta para a continuidade das atividades como pesquisadora e para o aprofundamento das questões que envolvem o ensino médio. Pesquisar a temática do ensino médio na perspectiva histórica e social é oportuno e pertinente porque, além da carência de investigações, auxiliará na compreensão do papel desta etapa educacional, considerada historicamente como um nó da educação em nosso país, por não alcançar uma consolidada e efetiva democratização, princípio constitucional da educação brasileira.

Refletir sobre a história dos processos de escolarização da educação básica envolve igualmente o acesso ao ensino superior, os desafios e as perspectivas dos acadêmicos, a inserção no mundo do trabalho, enfim, as múltiplas questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Como etapa decisiva para o prosseguimento dos estudos de nível superior, a compreensão do processo histórico de formação do ensino de nível médio, de seus impasses pedagógicos e sociais, também colabora para o enriquecimento da atuação profissional junto à comunidade acadêmica, oportunizando outras possibilidades de trabalho na Instituição.

Tanto as estruturas desse nível de ensino, quanto a formação e as práticas dos professores são lançadas ao debate constantemente em nossa sociedade. Contudo, apesar da indiscutível mudança que se reivindica, muitos são os desafios ancorados em “velhas” questões que se reproduzem no tempo e no espaço: problemas relativos a: estrutura física e material das escolas, improvisados e precários; falta de equipamentos; muitas escolas sem qualquer tipo de orientação ou presença de uma equipe pedagógica; desvalorização e precarização do trabalho docente; predomínio de um currículo tradicional e sem interação com o meio social em que vivem os alunos, entre outros. Somam-se ainda, nesse cenário, as disparidades socioeconômicas, raciais e de gênero, resultado de desigualdades que se reconfiguram ou se reatualizam. (Senkevics; Carvalho, 2020).

O ensino médio, considerado, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como etapa final da Educação Básica, firmado como obrigatório a partir da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009<sup>1</sup>, tem importância decisiva para o acesso ao mercado de trabalho e prosseguimento dos estudos de nível superior. Esse nível de ensino, com a duração mínima de três anos, apresenta como

---

<sup>1</sup> A Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, alterou a LDBEN nº 9.394/1996, passando a estabelecer que: “Artigo 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio.” (Brasil, 2013).

finalidades preparar os educandos para o trabalho, a cidadania, a formação ética, a democracia, além de promover a expansão das oportunidades de aprendizagem, articulando o conhecimento com a cultura, as tecnologias e o trabalho. (Brasil, 1996). Considerado como direito de todos e em condições igualitárias, inclusivas e de qualidade, sem deixar de levar em conta as especificidades, a singularidade e a heterogeneidade do seu público, o que se presencia ainda é um ensino médio de exclusão social, econômica e cultural, sem oferecer as mesmas condições para todos cursarem e concluírem essa etapa da educação, configurando um número expressivo de jovens sem matrícula nesse nível de ensino.

Com tais características, o ensino médio é identificado, em geral, como a “antessala” do exame vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), processos que avaliam o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica, estágio considerado como essencial para o ingresso no ensino superior. Isso contribui também para a persistência das reformas curriculares como solução dos problemas do ensino médio e da educação básica. (Silva; Fávero; Silveira, 2023). As discussões recentes, no país, sobre o chamado Novo Ensino Médio, perpassam novamente pelas alterações nas diretrizes curriculares, em que a publicação da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, e sua implementação a partir de 2022, trouxeram alterações curriculares e mudanças significativas no formato de oferta do ensino médio<sup>2</sup>.

Estudantes, educadores e pesquisadores envolvidos com esse nível de ensino estão se debruçando em pesquisas que vêm demonstrando desvalorização e intensificação do trabalho docente com a implementação do Novo Ensino Médio, entre outras questões. É o caso, por exemplo, do Observatório do Ensino Médio, vinculado à Universidade Federal do Paraná, junto com o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e a rede de grupos de pesquisas EMpesquisa. Com as alterações curriculares e a criação dos chamados Itinerários Formativos, os professores não conseguem garantir a jornada de trabalho na disciplina para a qual possuem formação acadêmica e numa única escola, pois muitas disciplinas sofreram redução de carga horária, obrigando-os a lecionarem em duas ou mais escolas para completarem a jornada de trabalho. Além disso, a reforma acentuou as incertezas da profissão ao demandar dos professores a necessidade de assumirem também componentes curriculares que não são os mesmos da formação inicial, ou seja, docentes de diferentes áreas do conhecimento estão

---

<sup>2</sup> Sobre o Novo Ensino Médio, consultar Körbes; Ferreira; Silva; Barbosa (2022), Silva; Araújo (2021), Silveira; Silva; Oliveira (2021), Bueno (2021).

trabalhando com carga horária maior nas ditas “disciplinas diversificadas” do que nas relacionadas à sua formação. (Silva; Fávero; Silveira, 2023).

Deste modo, após a finalização da dissertação de mestrado e a compreensão de que os três periódicos científicos apresentavam o objetivo comum de fazer circular as pesquisas e as ações educacionais dos órgãos oficiais do MEC para assessorar e formar educadores mais conscientes da sua função, além dos constantes debates vivenciados nas experiências acadêmicas e profissionais relatadas, algumas inquietações permaneceram e outras possibilidades surgiram para dar sequência aos estudos de doutoramento. Assim, a temática do Ensino Secundário em perspectiva histórica e social, particularmente, a formação dos professores deste nível de ensino, além do periódico *Escola Secundária*, publicação da CADES/MEC entre os anos de 1957 e 1963, ganharam força para desenvolver o projeto da presente pesquisa de doutoramento.

A pesquisa também contou com a realização de estágio científico de doutorado-sanduíche na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE), da Universidade de Coimbra, em Portugal, sob a orientação do Professor Dr. António Gomes Ferreira, pelo período de seis meses, de fevereiro a julho do ano de 2022. Importante destacar que devido à situação da pandemia causada pela COVID-19 e às limitações provocadas, a produção e o cronograma da pesquisa de doutoramento foram prejudicados, bem como o curso de doutorado-sanduíche, que antes estava previsto para ocorrer entre setembro de 2020 e fevereiro de 2021.

Diante do cenário da pandemia e do retorno gradual das atividades presenciais, com todas as recomendações sanitárias que ainda eram necessárias, salvo algumas medidas distintas no Brasil e em Portugal, o trabalho desenvolvido no doutorado-sanduíche buscou aprofundar as questões teóricas e metodológicas direcionadoras do presente trabalho, almejando o intercâmbio de conhecimentos e a ampliação do horizonte da pesquisa. Também foi intenção realizar levantamento de material empírico, em arquivos e bibliotecas, referente ao ensino secundário e à formação de professores secundaristas, tanto do campo educacional brasileiro quanto português, bem como sobre a renovação pedagógica proposta pelo movimento da escola nova.

Na aproximação com as pesquisas desenvolvidas pelo professor orientador do doutorado-sanduíche, em particular, as que mobilizaram a imprensa de educação e ensino, tal como a *Labor – Revista do Ensino Liceal*, periódico que circulou nas escolas secundárias de Portugal durante o período de 1926 até 1971, com os integrantes dos grupos de trabalhos e a



participação em eventos, foi possível perceber a necessidade cada vez maior de aprofundar as causas do fenômeno educativo, tanto nos espaços nacionais quanto nos espaços regionais mais amplos, sendo destaque, nessas pesquisas, os estudos de educação comparada. Estes estudos comparativos se desenvolvem com base na abordagem sociodinâmica, onde o objetivo não é o de apenas encontrar semelhanças ou diferenças de fatos ou fenômenos distintos, mas principalmente o de compreender o sentido das políticas e das práticas dos processos educacionais no seu percurso histórico e na conjuntura econômico-social nos quais as realidades estão inseridas. (Ferreira, 2008).

Por consequência, a concepção de educação assume um sentido mais amplo, considerando outras instituições, outros atores, para além da escola, não apenas assentada nos processos cognitivos, mas também nos fatores de desenvolvimento socioemocional, articulando diferentes dimensões, social, física, intelectual, diversificando as práticas de aprendizagem e assegurando maior equidade na formação do educando de modo a alcançar uma educação integral (Ferreira, 2014).

Ainda que a intenção deste trabalho não fosse a de realizar um estudo comparativo, foi significativo refletir e cotejar, de certo modo, a educação portuguesa, o ensino secundário (liceal) e a formação dos seus professores, no período de estudo proposto nesta pesquisa, as décadas de 1950 e 1960. Portugal igualmente foi marcado por grandes transformações no campo educacional, com destaque para o início da dinâmica de expansão do ensino secundário, e por mudanças qualitativas devido às consequências inevitáveis dos processos sociais e políticos em desenvolvimento nos diversos países ocidentais, que exigiam outros modelos de ensino, mais voltados às necessidades dos alunos deste tempo. Alguns estudiosos portugueses caracterizam o período, no que diz respeito às políticas educativas e ao enquadramento dos professores secundaristas, em dois momentos: um que vem dos anos de 1930 até a década de 1960, período em que há o aumento do *controle social e ideológico*, visando a *contenção dos corpos docentes*; outro vinculado à expansão do ensino, iniciada nos anos de 1960, que “procura responder aos desafios colocados pela entrada de novas gerações de professores no sistema educativo”. (Nóvoa, 2020, p. 183).

Deste modo, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar e analisar as estratégias de renovação pedagógica para a formação de professores do ensino secundário propostas pela revista Escola Secundária, em sua seção Didática Geral, entre os anos de 1957 e 1963. Para tanto, busca-se compreender o processo de produção da revista Escola Secundária, como

estratégia de uma Campanha do MEC, do qual são ilustrativos a tiragem de impressão, o modo de distribuição, o corpo editorial, as seções. O destaque que a seção Didática Geral acabou recebendo na revista, segundo as análises realizadas, foi responsável pela escolha de lançar um olhar atento aos seus autores, assim como a algumas concepções e a pressupostos que os legitimavam. Também intencionou-se identificar a concepção de didática, os métodos e as técnicas de ensino apropriadas pelos autores da revista Escola Secundária e disseminadas aos professores do ensino secundário pelo próprio periódico. Procurou-se, ainda, compreender os recursos didáticos destinados ao ensino a partir da apropriação dos métodos e das técnicas considerados de renovação pedagógica e representados na revista Escola Secundária.

A proposta de uma renovação pedagógica no ensino secundário, que vinha sendo anunciada desde os anos de 1920<sup>3</sup>, por educadores que já discutiam ideias para uma transformação na educação escolar do país, porém, com pouco impacto nesse nível escolar, indicava um conjunto de apontamentos relativos à organização de um ensino público que levasse em conta as mudanças sociais e o acesso de uma população que não era a elite dominante, modificando suas formas e funções de educação humanista e clássica e adotando um ensino mais moderno, com bases científicas e técnicas. (Souza, 2008a). Tais ideias trouxeram ao centro do debate educacional nacional demandas relativas à modernidade. Conforme aponta Xavier (1999, p. 46), “entre essas, a democratização das relações sociais pela crítica ao caráter excludente da escola tradicional e pelo reconhecimento do direito à educação a todos os cidadãos pela defesa do princípio da universalidade de acesso à escola”.

O ensino secundário, “o todo poderoso Império do Meio”<sup>4</sup>, intermediário entre a escola primária e a formação de ensino superior (atualmente, abrange as séries finais do ensino fundamental – 4 anos, e o ensino médio – 3 anos), marcado por um tipo de ensino de formação básica da elite, daqueles que conduziram o país nas diversas esferas da vida social, tornou-se

---

<sup>3</sup> É possível considerar que o Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária, realizado em 1922, e a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, são instâncias que vinham colaborando com os debates sobre a remodelação da escola secundária, mobilizando a opinião pública e propondo projetos de lei. Em 1928, a ABE realizou um inquérito entre os educadores para fundamentar o anteprojeto da reforma do ensino secundário, que teve seus resultados publicados no livro “O Problema Brasileiro da Escola Secundária”. Esses resultados também foram apresentados e debatidos na III Conferência Nacional de Educação, ocorrida em São Paulo, no ano de 1929, com o tema “Ensinos secundário, primário e profissional; educação sanitária”. É importante ressaltar que os debates sobre as mudanças almeçadas no período pelos defensores da renovação educacional tiveram pouca penetração no ensino secundário, diferente da escola primária que, desde então, buscou incorporar o ideário renovador nas reformas de ensino. (Souza, 2008a; 2009).

<sup>4</sup> Os autores Nóvoa; Barroso; Ramos do Ó (2003), ao intitularem um de seus textos com a expressão ‘O todo poderoso Império do Meio’, informam que tal expressão pertence ao historiador francês Lucien Febvre quando este se referiu ao ensino secundário em seus estudos.

um desafio para a educação brasileira, pelo menos, a partir dos anos de 1930. Neste período é possível verificar que algumas mudanças começavam a ocorrer, principalmente com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública<sup>5</sup> e do Conselho Nacional de Educação<sup>6</sup>, durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas, prenunciando o arquetipo do Estado educador, que regulamenta e fiscaliza, em substituição às famílias e à Igreja no papel de formação das crianças e dos jovens.

Francisco Campos, jurista do Estado de Minas Gerais e primeiro ocupante da pasta de ministro da educação (1930-1932)<sup>7</sup>, promoveu, durante o seu mandato, uma reforma no sistema de ensino – secundário, comercial e superior – que levou o seu nome. De ênfase centralizadora, as medidas em destaque dessa reforma foram, conforme exposto por Dallabrida (2009), a reorganização do ensino secundário na procura de torná-lo mais compatível com a modernização do país; a tentativa de um equilíbrio entre as ciências e a tradição literária, com a introdução de disciplinas de caráter técnico-científica; a ampliação da duração para sete anos, dividido em dois ciclos (fundamental, com cinco anos, e complementar, com dois anos). Tais medidas aproximavam, assim, o Brasil das nações mais desenvolvidas do norte mundial, que também buscavam modernizar o ensino secundário por meio da criação dos ciclos. Além disso, recorrendo à prescrição de “estratégias escolares”<sup>8</sup>, essa reforma intentou “produzir um *habitus* burguês nos estudantes secundaristas, a partir da educação integral e de práticas de disciplinamento e de autogoverno”. (Dallabrida, 2009, p. 185).

Mediante o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 – *Dispõe sobre a organização do ensino secundário*, posteriormente, firmado pelo Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932 – *Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências*, (Brasil, 1931b, 1932), estabeleceram-se os procedimentos administrativos e didático-pedagógicos baseados no uso de métodos ativos para o processo de ensino-aprendizagem,

---

<sup>5</sup> O Decreto nº 19.402, de 14/11/1930, “cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública”, que tinha “a seu cargo o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar”. (Brasil, 1930)

<sup>6</sup> O Decreto nº 19.850, de 11/04/1931, “cria o Conselho Nacional de Educação” e o institui como “órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos assumptos relativos ao ensino”. (Brasil, 1931a).

<sup>7</sup> O médico sanitarista, também mineiro, Belisário Penna, foi ministro da educação interino entre 16/09/1931 e 01/12/1931.

<sup>8</sup> A respeito dessas “estratégias escolares”, ressalta-se o conjunto de normas ao ensino secundário que estabeleceu a “seriação do currículo [nos dois ciclos – fundamental e complementar], a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal”, configurando um percurso escolar longo e teórico, para todos os estabelecimentos, públicos e particulares do país. (Dallabrida, 2009, p. 185-186).

oficializando uma reforma do ensino secundário que pode ser compreendida como de perspectiva escolanovista. (Dallabrida, 2009, p. 190). Composto ainda suas “estratégias escolares”, foram instituídos também, por essa reforma de ensino, a necessidade de formação docente para o ensino secundário, marginalizada<sup>9</sup> até então, e o registro dos professores no Departamento Nacional do Ensino, órgão do Ministério da Educação, sendo que o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 – *Estatuto das Universidades Brasileiras*, previu novas diretrizes para o ensino superior e a instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, para a formação universitária de técnicos em educação e de professores para o magistério secundário, além de habilitar aqueles que apresentavam registro provisório.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras teria como principal função a formação de professores para a escola secundária, sendo fundamentada na pesquisa científica e nos estudos pedagógicos, caracterizando um centro de ensino especialmente voltado à formação pedagógica, fato inédito na história das reformas educacionais brasileiras. No entanto, mesmo com a elaboração de um anteprojeto, por uma comissão especial, a instalação dessa faculdade não se concretizou e as instituições que passaram a responder pela preparação dos professores para o ensino secundário foram as nomeadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, por meio do curso de Filosofia, licenciando-os à docência. (Cacete, 2014).

Criadas em São Paulo, em 1934<sup>10</sup>, e no Rio de Janeiro, em 1939<sup>11</sup>, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras se constituíram como “primeiro *locus* institucional de ensino superior responsável pela formação de professores” e como “núcleo integrador da nascente

---

<sup>9</sup> Ao apresentar a história da formação de professores para a escola secundária e o surgimento das Faculdades de Filosofia no Brasil, Cacete (2014, p. 1065) disse que essa formação “encontrava-se, até 1930, marginalizada, em função das características da então escola secundária em número bastante restrito, em sua maioria privada e de caráter propedêutico”.

<sup>10</sup> Para a autora Cacete (2014, p. 1064), “a criação da Universidade de São Paulo não se configura propriamente como resultado de iniciativas educacionais renovadoras, mas como produto de um projeto político e ideológico [...] [que] se implanta com uma clara missão: formar as elites intelectuais e dirigentes do país”. Tendo como base a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Universidade de São Paulo (USP) incorpora também algumas escolas superiores já existentes e institutos técnico-científicos mantidos pelo Estado, porém, cultiva mais os estudos não profissionais que os estudos pedagógicos, pois não contempla, neste momento, uma seção de Educação, desconsiderando, inicialmente, a formação de professores.

<sup>11</sup> A Universidade do Rio de Janeiro (URJ) foi criada em 1920, pelo governo federal, como resultado do agrupamento da tradicional Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a incorporação de uma das faculdades livres de Direito. No ano de 1935 é fundada a Universidade do Distrito Federal (UDF), como parte de um programa de educação pública, proposta por Anísio Teixeira, sendo extinta em 1939. Em 1937, foi instituída a Universidade do Brasil (UB) a partir da transferência dos cursos da URJ, porém, sua implantação definitiva ocorreu somente no ano de 1939. Concebida como “o grande projeto universitário do governo”, modelo para as demais instituições de ensino superior do país, permaneceu assim até 1965, quando passou a ser denominada como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). (Favero, 2006; 2010)

universidade” a partir da produção do conhecimento e da prática de pesquisa científica. (Cacete, 2014, p. 1061). Esse sistema de formação de professores para o ensino secundário não foi imposto de imediato, como único modelo, e os professores sem formação específica ou os profissionais liberais, em grande parte médicos, engenheiros e advogados, continuaram a desempenhar, nos anos seguintes, a atividade de docência nas escolas secundárias brasileiras, prevalecendo a cultura autodidata.

Apesar da reforma do ensino secundário, instituída nos anos de 1930, não ter representado uma ruptura com o passado, a partir dos debates suscitados e com base nos pressupostos da Escola Nova, movimento renovador que se propagou em diversos países com apropriações distintas e que tinha, entre alguns dos seus princípios, o tratamento científico do processo educacional, métodos centrados na atividade do aluno, defesa de uma efetiva intervenção do Estado na área educacional, passou-se a problematizar, de modo mais expressivo, a reforma do ensino promulgada em 1942, pelo também mineiro e bacharel em direito, Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. A chamada Reforma Capanema, que predominou até a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961, renunciou, de certo modo, às alterações deliberadas na reforma Francisco Campos. Por meio das leis orgânicas do ensino, que regulavam os ensinos industrial<sup>12</sup>, secundário<sup>13</sup>, comercial<sup>14</sup>, primário<sup>15</sup>, normal<sup>16</sup> e agrícola<sup>17</sup>, Capanema definiu, de forma rígida e nacionalizada, um tipo de ensino para a formação da elite política que assumiria as responsabilidades maiores do país e a condução das massas sociais menos favorecidas

---

<sup>12</sup> Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – *Lei Orgânica do Ensino Industrial*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

<sup>13</sup> Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942 – *Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

<sup>14</sup> Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943 – *Lei Orgânica do Ensino Comercial*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

<sup>15</sup> Decreto-Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946 – *Lei Orgânica do Ensino Primário*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

<sup>16</sup> Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946 – *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

<sup>17</sup> Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 – *Lei Orgânica do Ensino Agrícola*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

economicamente, uma vez que tornou o ensino secundário uma via de acesso ao ensino superior e oferecido quase que exclusivamente pela iniciativa privada (Dallabrida, 2012).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (LOES), em particular, apresentava um currículo extenso, dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo, chamado ginásial, com duração de 4 anos; e o segundo ciclo, denominado colegial, com a opção entre o clássico e o científico, cursado num período de 3 anos. Orientada para a formação cultural e cívico-patriótica e marcada pelo retorno das humanidades a partir de conteúdos essencialmente de tipo clássico, a LOES procurou suprimir a formação mais técnica, agregando as ciências em única disciplina; assegurou a educação religiosa; fixou a instrução pré-militar; concedeu espaço privilegiado à educação moral e cívica no ensino de história do Brasil e no canto orfeônico; e permitiu a coeducação apenas mediante autorização do ministro da Educação (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000).

As discussões sobre a transformação no modelo de ensino, a educação escolar e a escola pública estiveram ligadas à fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e foram pautas das Conferências Nacionais de Educação<sup>18</sup> promovidas entre 1927 e 1967. A publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A Reconstrução Educacional no Brasil – ao Povo e ao Governo*, foi resultado dos embates travados na IV dessas Conferências. Lançado no ano de 1932, o Manifesto foi um documento assinado por 26 signatários da educação que teve por objetivo propor uma reformulação à política educacional do país com base nos ideais renovadores da Escola Nova. O documento apresentava “as bases de um programa de reconstrução educacional que confluíam para a racionalização/profissionalização do campo educacional, para a universalização do acesso à educação pública sob responsabilidade do Estado, enfim, para a secularização da cultura e modernização da sociedade”. (Xavier, 1999, p. 37).

As polêmicas divergências que estiveram no centro dos debates educacionais, em especial, entre os Pioneiros, defensores da escola pública, do ensino laico e de responsabilidade do Estado, e os Católicos<sup>19</sup>, defensores da escola privada, do ensino confessional e de responsabilidade da família, demandavam, com relação ao ensino secundário, as finalidades desse ramo do ensino médio, o tipo de formação mais adequada aos jovens que ambicionavam

---

<sup>18</sup> A respeito da Associação Brasileira de Educação e das treze Conferências Nacionais de Educação, consultar Carvalho (1998, cap. 5); Vieira (2017).

<sup>19</sup> Sobre os embates que dividiram o movimento educacional brasileiro e alguns de seus pontos de intersecção, a partir do final dos anos de 1920, ver Carvalho (2002).

o ingresso no mercado de trabalho e a ascensão social, uma articulação do ensino secundário com o ensino primário e a busca de uma didática moderna mais afinada com o pensamento pedagógico em circulação (Souza, 2008b).

Souza (2008b) indica que, todos os programas das disciplinas curriculares do ensino secundário, expedidos a partir da Reforma Capanema, traziam orientações metodológicas alusivas às propostas de renovação pedagógica e defendidas pelos pioneiros. Tais orientações sinalizavam para aulas baseadas em processos didáticos ativos, desenvolvimento de projetos, uso de técnicas de ensino variadas, com exercícios práticos em laboratórios, priorizando a compreensão mais que a memorização. Ainda conforme Souza (2008b), os conteúdos passaram a ser estruturados em unidades e não mais em lições, no entanto, prevalecia a ideia de tudo ensinar, o que tornava impraticável o cumprimento dos programas curriculares.

O período foi marcado também pela busca por um ensino secundário capaz de viabilizar alternativas além do automático ingresso na universidade, uma vez que foi relevante a expansão do ensino secundário e a crescente procura pelos estratos sociais com menos condições econômicas, o alargamento do número de escolas públicas, o aumento desordenado das matrículas, a superlotação das salas de aula e a criação de novos turnos. Nesse cenário de expansão, Braghini (2008, p. 3) afirma que, “a partir de meados dos anos 1950, a principal preocupação dos pesquisadores era tornar a escola secundária mais ‘prática’, a fim de fundir-se aos apelos economicistas que, naquele momento, misturavam-se com as determinações educacionais”.

Para tanto, outro documento registrou as discussões efervescentes do período brasileiro pós-guerra: o manifesto *Mais uma vez Convocados (Manifesto ao povo e ao governo)*, publicado em 1959. Esse manifesto defendia a escola pública e uma educação democrática, universal, laica, obrigatória e gratuita, que fosse voltada para o trabalho, ao desenvolvimento econômico, ao progresso da ciência e da técnica, à cidadania e à transformação da sociedade. Dentre seus mais de 150 signatários estavam Fernando Azevedo (redator de ambos os manifestos); Anísio Teixeira; Armanda Álvaro Alberto; Sérgio Buarque de Holanda; Nelson Werneck Sodré; Florestan Fernandes; Paschoal Lemme; Darci Ribeiro; Jayme Abreu; Irene de Melo Carvalho; Cecília Meirelles; Armando Hildebrand; Antônio Cândido de Mello e Souza; entre tantos outros intelectuais expressivos à educação. Esse manifesto afirmava que:

[...] a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob inspiração de ideais democráticos. A idéia de educação pública –

conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial – são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. A educação tornou-se uma função pública ou caiu “sob a ingerência e direção do público”, [...] E o Estado, que tem papel social de assimilação [...] compete, promovendo a educação pública, fomentar a convergência e a harmonia dos esforços humanos onde aqueles que olham debaixo não vêem senão lua e competição de grupos. A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. (MAIS..., 1959, p. 18).

O manifesto *Mais uma vez Convocados (Manifesto ao povo e ao governo)* retomava, portanto, questões referidas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A Reconstrução Educacional no Brasil – ao Povo e ao Governo*, de 1932, demonstrando permanências no debate. Com isso, o documento de 1959 salientava ainda os problemas que continuavam a assolar a educação brasileira:

[...] A organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeito, todos o afirmam, que a educação primária, em dois, três ou quatro turnos, se reduziu a pouco mais do que nada, que são em número extremamente reduzido as escolas técnicas e baixou o nível do ensino secundário, ninguém o contesta; [...] *O professorado de ensino primário (e mesmo o de grau médio), além de geralmente mal preparado, quer sob o aspecto cultural, quer do ponto-de-vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2/3 ou 3/4, conforme os Estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social; nem dispõe de quaisquer estímulos para o trabalho e de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos. Com a proliferação desordenada, sem planejamento e sem critério algum (a não ser o eleitoral), de escolas superiores e, particularmente, de Faculdades de Filosofia, [...].* Se se considerar, ainda, que ultrapassa 50% da população geral o número de analfabetos no país e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não se matriculam na escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.775.246, nada será preciso acrescentar, pois já se terá, com isso, um quadro sombrio demais para lhe carregarmos as cores e desolador demais para nos determos na indagação melancólica de outros fatos e detalhes. (Mais..., 1959, p. 4-5, grifo nosso).

O Manifesto de 1959, como apontado, surgiu em um momento de tensão no campo educacional, devido também aos trâmites, na Câmara Federal, do Projeto de Lei que definiria



as diretrizes e bases da educação nacional. Determinado pela Constituição Federal de 1946<sup>20</sup>, promulgada após o fim do Estado Novo, o Projeto de Lei inicialmente proposto foi arquivado e no seu lugar foi lançado outro documento que tinha como intuito promover a escola privada e o direcionamento de verbas públicas para tais estabelecimentos de ensino. Essa situação provocou a mobilização dos educadores que, além de lançarem o manifesto *Mais uma vez Convocados*, refletiu na aprovação, após anos de discussão no Congresso, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que permitiu a descentralização da educação da esfera federal para a estadual, com a institucionalização dos sistemas de ensino (Brasil, 1961).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/1961 aproximou os ensinos primário e secundário e equiparou este último aos cursos técnico-profissionalizantes e ao normal, criando, então, o ensino médio. Igualmente, exerceu papel de solução do antagonismo entre os intelectuais afins com os princípios da Escola Nova e os católicos, defensores da escola pública e do ensino particular, respectivamente. A elaboração desta primeira LDBEN provocou, como visto, discussões e tensões intensas que problematizavam questões relacionadas também ao ensino secundário, sobretudo: as finalidades do Ensino Médio; a formação adequada às necessidades dos alunos provenientes das camadas mais populares; a articulação entre o primário e o secundário; a equivalência dos cursos de nível médio; e a flexibilização do currículo (Souza, 2008b).

Um dos aspectos que haviam recebido destaque quando da institucionalização da escola secundária, entre os anos de 1930 e o período pós Estado Novo, com seu crescimento explosivo, foi a formação de professores, considerada um dos problemas mais graves do ensino secundário. O educador Jayme Abreu, vinculado ao INEP e ao CBPE, na apresentação de seu estudo sobre a educação secundária brasileira, no Seminário Interamericano de Educação Secundária, ocorrido em Santiago do Chile, em 1955, afirmou que o déficit de professores com

---

<sup>20</sup> A Carta Magna de constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 18 de setembro de 1946, no que diz respeito à educação, estabeleceu como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5, XVd) e retomou boa parte dos princípios da Constituição de 1934, passando a distinguir as redes pública e de iniciativa privada (art. 167); o ensino primário, obrigatório, tornou-se gratuito para todos os matriculados na rede oficial, porém, aos demais níveis de escolarização, somente aos que provassem falta ou insuficiência de recursos (art. 168, I e II); quanto ao ensino secundário, da rede oficial, para o provimento das cátedras, era exigido concurso de títulos e provas, sendo que aos professores admitidos eram asseguradas a vitaliciedade e a garantia de liberdade de cátedra (art. 168, VI e VII); além disso, vinculou os impostos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (art. 169) e permitiu aos Estados autonomia para a organização dos seus sistemas de ensino (art. 171). (Brasil, 1946a).

formação científico-profissional, necessária à admissão via concurso público de títulos e provas, levou à necessidade de prover de imediato um “magistério de emergência”, uma vez que o número de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras não atendia às exigências do momento, além de localizarem-se nas capitais e nas grandes cidades das regiões mais desenvolvidas, impedindo os professores do interior de frequentarem (Abreu, 2005).

Inicialmente, antes do advento das Faculdades de Filosofia, o registro se dava por meio de atestado de exercício docente, podendo ser obtido em todas as disciplinas curriculares, pelo mesmo professor. Com o surgimento dessas Faculdades, houve reformulação da legislação e os professores passaram a ser selecionados pelo “exame de suficiência”, definido pelo Decreto-Lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946 – *Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde*, que exigia dos candidatos:

- I – a) diploma de licenciado, expedido pela Faculdade Nacional de Filosofia ou estabelecimento congênere, reconhecido;
- b) ou prova de habilitação na disciplina ou disciplinas em que desejem registro, obtida em concurso para professor catedrático, adjunto ou livre docente de estabelecimento de ensino superior ou professor catedrático de estabelecimento de ensino secundário, mantido pela União, pelos Estados ou pelo Distrito Federal;
- c) ou prova do exercício de magistério na Faculdade Nacional de Filosofia, ou estabelecimento a ela equiparado.
- II – prova de idoneidade moral;
- III – fôlha corrida;
- IV – prova de idade mínima de vinte e um anos;
- V – prova de quitação com o serviço militar;
- VI – atestado de sanidade física e mental, expedido por serviço médico oficial;
- VII – prova de identidade. (Brasil, 1946d).

Logo, para prover esse magistério de emergência, que era numeroso, não havia exigência quanto à prova de conhecimentos dos professores, pois os candidatos aprovados no exame de suficiência tinham o direito ao registro de professor no Departamento Nacional de Educação, sendo agora concedido em no máximo quatro disciplinas curriculares por docente, e o ingresso na carreira do magistério secundário, podendo lecionar também nas regiões onde não houvesse professores habilitados pelas Faculdades de Filosofia. Observa-se que funcionava fundamentalmente como exigência regulatória ao provimento da docência secundária no país o registro como professor, visto que o número de professores oriundo das Faculdades de Filosofia representava uma parcela mínima em relação às necessidades do magistério secundário no país.

Conforme indica Abreu (2005, p. 71), o número de professores com formação específica não chegava a atingir 20% do total deles em exercício, ou seja, dos 32 mil

professores, aproximadamente, no ano de 1952, que ensinavam nas escolas secundárias de todo o país. As autoras Xavier e Mogarro (2011, p. 125) corroboram que o “crescimento vertiginoso” das escolas secundárias brasileiras, que passaram a ser de quase duas mil unidades no país, impulsionadas pelo desenvolvimento urbano-industrial dos anos de 1950, não foi “acompanhado pelo crescimento do número de professores habilitados para lecionarem nessas escolas”. No ano de 1954 ainda havia mais de 20 mil docentes sem habilitação legal para exercer o magistério, divididos em dois grupos: um formado pelos professores da capital, parte preparada pelas Faculdades de Filosofia ou pelo MEC; e outro formado pelos professores do interior dos estados, em número maior e sem habilitação (Xavier; Mogarro, 2011).<sup>21</sup>

Como já citado, a primeira dessas Faculdades de Filosofia foi criada em 1934, em São Paulo; no ano de 1949, o número ampliou-se para 22 faculdades; em 1952, eram 30 delas; em 1954, tinha-se 42, passando para 92 Faculdades de Filosofia em 1965 (Abreu, 1966, p. 94). Essas faculdades ofereciam doze cursos de formação, com a duração de quatro anos de estudo, com exceção do curso de Jornalismo, que era de três anos, sendo os cursos: Filosofia; Matemática; Física; Química; História Natural; Geografia e História; Ciências Sociais; Letras Clássicas; Letras Neolatinas; Letras Anglo-Germânicas; Pedagogia; Jornalismo. Ao concluir o quarto ano, recebia-se o diploma de bacharel e os que se interessavam pelo magistério secundário cursavam esse quarto ano de forma diferenciada, constituindo-se de uma parte geral, comum a todos os cursos, e de mais duas disciplinas, da própria especialidade ou de caráter pedagógico, que concedia, no final do curso, o diploma de licenciado no chamado “esquema 3 + 1”, fragmentado entre formação dos conteúdos específicos e formação pedagógica. A parte geral era composta pelas disciplinas de Psicologia Educacional; Fundamentos Biológicos, Sociológicos e Filosóficos da Educação; e Didática Geral e Especial, sendo necessário, nessa última, cursar prática de ensino em turmas de ensino secundário. (Abreu, 1966).

---

<sup>21</sup> O debate relacionado à formação docente, ao problema do magistério secundário, à falta de professores com habilitação e formação emergencial, também estava posto no ensino primário, sendo que sobressaía a distância de escolas primárias dos centros urbanos e o número insuficiente de professores com devida qualificação. Conforme expõe Pereira (2014, p. 224-225), nas décadas de 1940 e 1950, as questões que permeavam as discussões do campo educacional, no tocante ao ensino primário rural, eram voltadas à “formação de professores [...] tratada como problema e como solução. Na condição de problema são apontadas dificuldades nos cursos de formação e na atuação dos profissionais nas escolas primárias. Mas uma formação de qualidade é também sinalizada como solução, porque as reformas educacionais e as mudanças pretendidas não teriam êxito sem a ação dos professores. Responsáveis pela preparação de sujeitos modernos e adequados ao contexto de desenvolvimento social, os docentes necessitariam realizar um trabalho eficaz, o que fez nascerem propostas de formação, seleção e atuação destinadas a tais agentes [...]”.

Desta maneira, da promulgação da lei que dispôs sobre o registro dos professores de ensino secundário, em 1946, até o ano de 1955, os exames de suficiência foram realizados pelas Faculdades de Filosofia. Após esse período, a competência para a realização desses exames passou a ser da Diretoria do Ensino Secundário (DESE), por meio da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), que não somente estendeu o processo de seleção docente por todo o país, como também ofereceu cursos preparatórios a esses exames. Com a participação de mais de 18 mil candidatos, a realização dos cursos pela CADES permitiu que mais de 7 mil professores fossem certificados para a docência no ensino secundário (Abreu, 1966, p. 96). Com a sanção da LDBEN nº 4.024/1961, a competência para a realização dos exames de suficiência retornou às Faculdades de Filosofia, desta vez, indicadas pelo Conselho Federal de Educação, ocorrendo a vigência desse tipo de seleção ainda por um bom tempo como o meio de acesso à carreira de professores do ensino secundário.

À vista disso, percebeu-se, nas pesquisas já desenvolvidas sobre a CADES, encontradas no banco de teses e dissertações do Portal da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o empenho da Campanha em cooperar com o projeto de modernização e crescimento do país. Entre estas pesquisas, o trabalho de dissertação de Daniela da Silva Rocha (2014), apresentada na Universidade Federal de Feira de Santana, intitulada *A formação de professores de matemática na Bahia (1953-1971): Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário*, teve por objetivo identificar os cursos de formação de professores promovidos pela CADES no Estado da Bahia e sua contribuição para a “veiculação dos ideais modernistas para o ensino da matemática”, a partir de dois aspectos, os conteúdos e as metodologias, destacando os considerados importantes ao Movimento da Matemática Moderna. A narrativa é elaborada com base nas publicações da CADES e nos depoimentos das professoras, residentes na cidade de Governador Mangabeira, distante 138km de Salvador, que participaram dos cursos de formação em Ciências e Matemática, ocorridos na capital baiana no ano de 1964. O trabalho demonstrou que, por meio dos *professores-formadores*, os *professores-cursistas* das capitais e das cidades do interior puderam ter contato com as discussões sobre o processo de modernização do ensino da matemática, proposta pelo Movimento da Matemática Moderna. Além disso, a autora também constatou que tais propostas de modernização já circulavam no país muito antes do período identificado como marco do movimento de modernização do ensino da matemática, e que vários dos nomes de destaque desse movimento compartilhavam dos ideais da Escola Nova.

Outro trabalho que teve a CADES como pano de fundo foi a dissertação de Marcos Henrique Silva Lopes (2015), defendida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob o título: *Como ensinar matemática no curso ginásial: um manual da CADES e suas propostas para a formação de professores de matemática*, que buscou compreender as propostas para a formação de professores de matemática do Ensino Secundário a partir da análise da obra produzida pela Campanha, “Como Ensinar Matemática no Curso Ginásial: manual para orientação do candidato a professor de curso ginásial no interior do país”. Fundamentado no sociólogo estadunidense, John Brookshire Thompson, e na sua sistematização sobre a Hermenêutica de Profundidade, o autor indica que o manual estudado enfatizou o desenvolvimento psicológico, a aprendizagem e a formação da personalidade do adolescente como conhecimentos necessários ao professor que atuava no Ensino Secundário, discutindo, do mesmo modo, abordagens didático-pedagógicas e propondo algumas atividades dos conteúdos matemáticos em sala de aula.

O trabalho de Lia Marcia Ando (2015), apresentado como dissertação de mestrado, na Universidade Federal de São Paulo, com o título: *Lauro de Oliveira Lima e a escola secundária: um estudo de sua produção intelectual ao longo de sua trajetória profissional (1945-1964)*, investigou a proposta de renovação pedagógica do educador Lauro de Oliveira Lima para o ensino secundário (ginásio e colégio), tomando por base sua produção intelectual acerca da didática, apoiada na teoria da epistemologia genética de Jean Piaget, chamada de método psicogenético. Esse método foi aplicado e ensinado pelo educador nos cursos de preparação promovidos pela CADES aos professores que realizariam os exames de habilitação à docência nas escolas secundárias. Estudando as publicações do educador, artigos de periódicos e livros, em particular, a obra “A Escola Secundária Moderna: organização, métodos e processos”, a autora buscou subsídios nos preceitos da História Cultural e observou que o método didático de Lima consistia em “colocar o aluno de forma ativa e participativa no aprendizado, mediante trabalhos em grupo, com o uso de pesquisa e atividades dinâmicas, para solucionar situações-problema, que vão se tornando complexas num processo sequencial de evolução”, indicando relação com a perspectiva escolanovista. (Ando, 2015, p. 106).

Apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina, a dissertação de mestrado de George Fredman Santos Oliveira (2019), intitulada *A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) no Estado de Santa Catarina*, aborda a “fisionomia histórica e sociológica da formação de professores” por meio da ação governamental da Campanha,

“articulando pressupostos teórico-metodológicos seminais como os pensados por Durkheim e Weber, e autores contemporâneos, entre os quais Adorno, Austin, Bourdieu, Benjamin, Habermas, Wittgenstein”. Ao investigar o desenvolvimento da Campanha em Santa Catarina, o autor traz como resultado que a “conjunção desse modelo [...] sobre a educação no plano nacional e estadual em movimento” teve como desfecho a “colisão contra o ramo de ensino chamado ensino secundário e a abertura do modelo que ocupará o seu lugar na reforma do ensino de segundo grau do ano de 1971”. (Oliveira, 2019, p. 6).

A tese de doutoramento de Bruna Camila Both Miranda (2019), defendida na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, com o título: *A Cades e um novo modelo de professor secundário nas décadas de 1950 e 1960*, desenvolvida na área da História da Educação Matemática, apresentou como temática central a CADES e as táticas mobilizadas para a construção de um outro modelo de professor secundário, modelo este, de acordo com a autora, amparado, principalmente, nos ideais da Escola Nova. A pesquisa analisou documentos referentes aos Cursos de Orientação destinados aos Exames de Suficiência, a revista Escola Secundária, o Concurso Dia do Professor e os livros publicados pela Campanha. A compreensão da autora foi a de que o modelo de professor defendido pela CADES para o ensino secundário estava voltado às práticas pedagógicas, pois foi perceptível o número considerável de publicações direcionados à Didática, superando o número de materiais sobre os conteúdos disciplinares, além dos cursos oferecidos pela Campanha, que tinham nos seus programas dois momentos dedicados à didática e um para os conteúdos específicos. Deste modo, a autora constata que a transformação que se pretendida ao professor do ensino secundário era de natureza *didático-metodológica*.

Outra tese de doutoramento, também da área da História da Educação Matemática, produzida por Luiza Santos Pontello (2020), realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, com o título: *A CADES no Ceará: Lauro de Oliveira Lima e a formação de professores de matemática (1953 – 1964)*, buscou compreender as ações de orientação e de formação aos professores de matemática promovidas pela CADES, no Ceará, em conjunto com o papel desempenhado pelo educador Lauro de Oliveira Lima. Apoiada no referencial teórico-metodológico da História Cultural e da História Oral, a autora desenvolveu uma narrativa da trajetória da Campanha no Ceará, onde constatou que seus aspectos foram diferenciados neste estado devido à coordenação de Lauro de Oliveira Lima e à aplicação do método por ele desenvolvido, o método psicogenético, nos cursos de formação, sendo considerados de

impactos positivos para a área da matemática por intervirem nos saberes e nas práticas pedagógicas dos professores, o que foi evidenciado a partir dos relatos sobre o uso de metodologias diferenciadas no ensino de matemática da escola secundária.

A dissertação de Mestrado em Educação Matemática, de Rogério Joaquim Santana (2021), desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob o título: *A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES): contribuições para a Educação Matemática*, tratou dos materiais produzidos pela CADES e suas contribuições à educação matemática, procurando relacionar estes produzidos com os materiais e as recomendações da Base Nacional Comum Curricular e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Com o aporte teórico da didática francesa, principalmente a Teoria das Situações Didáticas, o autor examinou com maior ênfase os textos e as atividades indicadas pela Campanha, em especial, o estudo dirigido, método de ensino que buscava o estímulo à autonomia dos alunos.

A criação da CADES pode ser considerada, à vista das pesquisas, como a divisora de águas entre o que existia e o que se tornou, à época, o ensino secundário brasileiro, pois permitiu uma atuação mais dinâmica do MEC junto aos professores secundaristas e às próprias escolas secundárias. A Campanha atendeu com êxito ao Plano de Ação da Diretoria de Ensino Secundário, que tinha como algumas de suas metas a descentralização administrativa e a renovação didático-pedagógica, recorrendo à criação de inspetorias regionais de ensino secundário; ao aperfeiçoamento profissional de inspetores, diretores, professores e secretários; aos cursos de qualificação e certificação, entre outras ações; impulsionou de modo intenso e profundo o desenvolvimento e a melhoria do ensino secundário (Rosa, 2014).

As ações da CADES, com destaque ao seu conjunto significativo de publicações cujo objetivo era orientar o trabalho dos professores nas diversas atividades cotidianas das escolas, assim como os propósitos do INEP e do CBPE, estavam também em sintonia com alguns princípios defendidos por instituições internacionais, em especial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Com sede central em Paris, a UNESCO surgiu após a II Guerra Mundial, a partir da Convenção realizada em Londres, em 1945, na qual os Estados-membros signatários se dispuseram a “atingir gradativamente, pela cooperação dos povos nos domínios da educação, ciência e cultura, a paz internacional e a prosperidade comum da humanidade”. (Brasil, 1946e). Membro de um amplo sistema de organizações internacionais, a UNESCO passou a assessorar os países nas discussões das

políticas de reformas educacionais, sendo que, no Brasil, firmou convênio com o MEC para organizar os sistemas de ensino dos estados, por meio de conferências e assistências técnica e financeira. Com atividades diversificadas pelo mundo todo, a UNESCO tinha, à época, como um dos seus trabalhos, o levantamento das necessidades de ensino dos países. Esses estudos revelavam a quantidade de crianças sem escolas, de adultos que não sabiam ler e escrever e os locais com restrição de acesso aos meios básicos de informação do período, por exemplo, o jornal, o telégrafo e o rádio (Realizações..., 1961).

Desde 1934, eram realizadas anualmente Conferências Internacionais de Instrução Pública, interrompidas durante a Segunda Guerra (1939-1945), que divulgaram Recomendações para a educação mundial. Inicialmente propostas pelo *Bureau* Internacional de Educação (BIE), a partir de 1947, passaram a contar com a direção da UNESCO, com o propósito de elaborar orientações sobre interesses comuns aos países participantes. Ocorreram vinte e quatro Conferências intergovernamentais, com a participação de até noventa nações em algumas dessas edições, sendo indicadas, no total das Conferências, cinquenta e sete Recomendações, com aproximadamente mil e quinhentas propostas aos problemas educacionais.

Conforme Carlos Pasquale, Diretor do INEP, por ocasião da publicação do documento que reuniu todas as Recomendações, em 1965, os principais objetivos das Conferências eram “a apresentação de relatórios sobre o movimento educativo do ano anterior e na discussão e votação de Recomendações aos Ministérios de Educação”. (Pasquale, 1965, p. IX). As Recomendações, constituídas como “Carta Internacional da Educação”, formavam um “conjunto de normas da mais ampla autoridade técnica e moral, por serem elaboradas com fundamento na realidade escolar dos países participantes e aprovadas, após acurado exame, pelas autoridades superiores responsáveis pelo ensino nesses países”. (Pasquale, 1965, p. IX).

Dentre as Recomendações, a preocupação maior era com “a universalização da educação primária, obrigatória e gratuita, com a diversificação da educação secundária e sua progressiva gratuidade, bem como em sua articulação com o ensino primário e, ainda, na necessidade de facilitar o acesso ao ensino superior.” (Daros, 2012, p. 187). Os educadores brasileiros envolvidos com as discussões pareciam partilhar dessa preocupação e buscavam aproximar a educação brasileira às recomendações dessa agência internacional. Nesse processo, a circulação transnacional de ideias sobre o ensino secundário, configuradas por órgãos como o Ministério da Educação e Saúde Pública (MEC), em sintonia com organismos internacionais,



alcançou também a Diretoria do Ensino Secundário (DESE) e a CADES e, conseqüentemente, seu periódico educacional: a revista *Escola Secundária*.

Com base na noção de transnacionalização discutida pelo sociólogo inglês Stephen Ronald Stoer (2002) e pelos educadores portugueses Luiza Cortesão (2005) e António Teodoro (2001), compreende-se que o debate educacional brasileiro do período de recorte da pesquisa foi constituído pelas lógicas transnacionais, assim como pela estratégia desenvolvimentista da ordem econômica capitalista, em busca de um processo de modernização e do progresso da Nação. Os estudos desses autores mostram que a criação de um vasto sistema de organizações internacionais e intergovernamentais, em particular, após a Segunda Guerra Mundial, foi o que impulsionou as discussões acerca das problemáticas educacionais para além das fronteiras geográficas dos países e determinou a educação como um dos pilares fundamentais do projeto de desenvolvimento, principalmente dos países considerados periféricos ou semiperiféricos<sup>22</sup>.

A formulação de políticas educativas passou a depender cada vez mais da legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais, tais como: UNESCO, na área da educação, ciência e cultura; Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, no campo financeiro; Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no plano da cooperação econômica. Vistas como espaços de produção e circulação de ideias no âmbito da educação, as organizações internacionais prepararam seminários, congressos, relatórios, estudos, periódicos, que proporcionaram redes de contatos, de financiamentos e de interlocuções entre autoridades políticas, peritos das próprias organizações internacionais, pesquisadores, buscando difundir uma ideia de racionalidade científica adequada aos preceitos reguladores das reformas educacionais de cada país.

A educação como movimento transnacional é construída a partir da interlocução entre instâncias nacionais e internacionais, na qual as organizações intergovernamentais caracterizam-se como balizadoras da agenda de iniciativas e das mediações políticas, em particular, voltadas ao projeto desenvolvimentista em busca da modernização e do progresso das nações. Embora as leis e a estrutura dos sistemas educativos resultem das políticas públicas estabelecidas pelas autoridades governamentais, segue-se um pensamento mais global

---

<sup>22</sup> Sobre o posicionamento dos países no sistema mundial moderno, o estudo apoia-se em: WALLERSTEIN, I. *El Moderno Sistema Mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Traducción de Antonio Resines. México, MEX: Siglo XXI Editores, 1979.

delimitado em função dos aspectos considerados prioritários ao crescimento dos países. (Stoer, 2002; Cortesão, 2005; Teodoro, 2001).

A transnacionalização educacional também vem sendo discutida por um grupo de historiadores da educação, entre eles, os vinculados ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação, da Universidade de São Paulo, cujas pesquisas buscam essa perspectiva para descrever fenômenos que transcendem a escala nacional, procurando perceber conexões, contatos, trânsitos entre e através das fronteiras. Partindo do rompimento com a ordem hierárquica estabelecida em função do Estado-Nação, da proliferação de atores sociais e políticos e da pluralidade de espaços em que os fenômenos operam, a história transnacional estuda o desenvolvimento educacional como um fenômeno de circulação internacional, que transcende as fronteiras, considerando um conjunto de relações de tradução, entrelaçamentos e dependências daquilo que é nacional e do que está fora do nacional. A história transnacional, levando em conta o enraizamento nacional e essas relações que cruzam as fronteiras, apropria-se, ressignifica e se redefine, passando a dispor as histórias nacionais nas conjunturas internacionais (Lawn, 2014; Vidal, 2020; Silva; Guimarães; Vidal, 2021).

Considerando a discussão até aqui apresentada, pretendeu-se na presente pesquisa, inserida no âmbito da História da Educação, apresentar e analisar estratégias de renovação pedagógica para a formação de professores do ensino secundário entre os anos de 1957 e 1963, propostas pela revista *Escola Secundária*, em sua seção *Didática Geral*. Para isso, o estudo se ampara em Pierre Bourdieu (2003, 2005), que pensa o espaço social dividido em campos, como *microcosmos sociais*, com disputas permanentes entre indivíduos ou instituições pelo poder e pela dominação dos bens culturais produzidos no seu interior. Constituído por regras, o campo está em constante jogo de transformações, por meio de inúmeras estratégias, reestruturando-se para legitimar e hierarquizar os bens produzidos na busca do controle e da distinção entre os detentores da posição de dominante e os pretendentes à dominação. Dallabrida (2011, p. 147) explica que “para esse sociólogo francês pensar em termos de campo é pensar relacionalmente, que significa identificar os agentes nos diferentes setores da realidade social de forma interdependente, como num jogo de xadrez, e em perspectiva histórica”. O pensamento deste autor vai consistir, portanto, em *desnaturalizar o mundo social*, propondo-se a desvelar as regras do jogo intelectual, dos cientistas, dos pensadores, dos políticos, dos educadores.

O campo educacional brasileiro dos anos de 1950/1960 foi dotado de intensas mobilizações de intelectuais em torno à organização da educação nacional, num embate

permanente, em que as manifestações eram acirradas e tinham como uma de suas estratégias o uso dos veículos de comunicação, entre eles, os periódicos educacionais. Essa perspectiva permite compreender que as ideias sobre a formação de professores do ensino secundário, colocadas em movimento pelos autores da revista *Escola Secundária*, em particular na seção *Didática Geral*, são dotadas de estratégias, sendo identificadas de acordo com as posições e disposições de cada um nesse subcampo.

Para tanto, buscou-se também embasamento em formulações do historiador francês Michel de Certeau (1925-1986) e na sua empreitada teórica acerca das práticas culturais contemporâneas, na qual perseguiu, ao longo dos seus estudos, as ações das pessoas ordinárias diante dos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens de consumo, refutando a ideia de dominação e uma suposta passividade dos consumidores. Michel de Certeau teve sua formação intelectual no âmbito da igreja católica, permanecendo na ordem dos jesuítas; respeitado por sua produção científica sobre o pensamento místico e as correntes religiosas nos séculos XVI e XVII, utilizou-se da abordagem mais antropológica para compreender as expressões culturais da vida comum, as práticas sociais individuais e as relações com o outro, com o passado, com o tempo, rompendo as fronteiras dos vários campos do conhecimento e ampliando de modo plural e multifacetado as possibilidades de construção da História (Moraes; Gambeta, 2011). Impactado com o turbilhão de acontecimentos do movimento político francês, conhecido como Maio de 1968, em que estudantes universitários montaram barricadas, grafitaram muros, ocuparam os *campi* universitários requerendo outra ordem política e cultural, Michel de Certeau, com o seu pensamento itinerante, reflete sobre os problemas das instituições sociais, das universidades, das escolas, sobre aquilo que constitui a cultura numa sociedade, atentando para a ideia de que há criatividade nas ações das pessoas ordinárias (Vidal, 2011).

O autor trabalha com as noções de estratégias e táticas, baseado na literatura militar dos tratados de guerra, do combate entre fortes e fracos, para pensar o fazer cotidiano, em que as estratégias são produzidas e impostas, deixando marcas, e as táticas apenas podem utilizar e manipular, forjando-as. As estratégias reúnem as vantagens conquistadas, permitem observar e controlar as produções sociais, atribuir posições hierárquicas, antecipar e preparar expansões futuras. As estratégias implicam, ainda, na dominação de poderes sobre a massa anônima, a partir de um lugar propenso a ser delineado como próprio e que serve de base das ações que pretendem incidir no outro. Lugar esse que é construído, escrito e pré-fabricado, ordenado pela razão técnica e regulado por redes institucionalizadas. Nas suas palavras:

Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar. (Certeau, 2012, p. 93).

Ao pretender analisar o processo de constituição da revista *Escola Secundária*, periódico educacional instituído por uma Campanha vinculada ao MEC/DESE, órgão oficial do Estado, que visava uma formação renovadora dos professores do ensino secundário, a noção de estratégia otimizada por Michel de Certeau permite a leitura do lugar de partida desse periódico, seus atores e os postulados reivindicados às práticas pedagógicas. Nesse caso, as estratégias estão sendo compreendidas como práticas determinadas por um lugar físico e simbólico de poder, que organiza e regula sistemas institucionais, elaborando discursos teóricos e impondo saberes específicos, que são sustentados por meio de um artefato de poder, o periódico educacional. O lugar de onde se fala, ou seja, de qual instituição social, no caso, do MEC/DESE/CADES, baliza os limites dessa fala, o que pode e o que não pode, o dito e o interdito, determinado por componentes políticos, econômicos e culturais, métodos, técnicas, procedimentos, saberes e práticas, de forma a cristalizar discursos institucionais.

Assim, esta pesquisa ao analisar também as apropriações dos autores da revista *Escola Secundária* sobre o ideário renovador para a formação de professores, apoia-se teoricamente no historiador francês Roger Chartier (1988, 1992, 2002), um dos mais conhecidos representantes da “nova história cultural” que, com a sua reflexão teórica e suas pesquisas a respeito da história do livro e das práticas de escrita e de leitura, impulsionou ressignificações nas maneiras de ler e fazer a história. A sua trajetória de pesquisas abrange também temas, como: história das instituições de ensino e das sociabilidades intelectuais; análise e debate entre política, cultura e cultura popular; e reflexões sobre o ofício de historiador, sendo que no Brasil, sua produção impactou igualmente em várias outras áreas de conhecimento das ciências humanas (Biccas, 2012; Souza, 2021).

Os estudos da história cultural detêm-se nas diferentes possibilidades de intervenção dos diversos objetos culturais investigados em uma realidade social, como o livro, a arte, a ciência, a literatura, os sistemas de ensino, a imprensa, e voltam-se, principalmente a partir dos

anos de 1960/1970, para a produção desses artefatos culturais, suas agências de produção e difusão, assim como para a circulação e recepção pelos atores de diferentes especificidades sociais. Com a intenção de compreender as práticas que constroem o mundo como representação, a dimensão simbólica e suas interpretações, os pesquisadores da história cultural concentram seus múltiplos objetos, vistos agora de outra maneira, nos sujeitos, nos meios de produção, na recepção, nas práticas partilhadas pelos diversos grupos sociais, nos processos (Barros, 2005; Burke, 2021).

Integrante da terceira geração do grupo de pesquisadores conhecidos como Escola dos Annales, (Burke, 2021), os trabalhos e proposições teóricas-metodológicas de Roger Chartier, com o movimento, nos seus escritos, das noções de representação, apropriação, práticas e formas de leitura, despertou o interesse dos pesquisadores na questão dos editores, dos envolvidos na produção de livros e impressos, além das possibilidades de investigação quanto à materialidade dos textos e à textualidade dos objetos escritos (Biccás, 2012; Souza, 2021). Para Chartier (1988, 1992, 2002) as representações do mundo social são estabelecidas pelos interesses de um grupo que as forjam, sendo necessário, para seu estudo, relacionar os discursos, de acordo com a posição de quem os profere. Para o autor, as percepções do social produzem intenções, estratégias e práticas, escolares e políticas, que colocam as representações no campo das concorrências e competições em busca de poder e dominação, isto é, as “lutas sociais onde estão em jogo sua classificação, sua hierarquização, sua consagração (ou, ao contrário, sua desqualificação)”. (Chartier, 1995, p. 184). Essas questões conduzem à reflexão das apropriações realizadas pelos indivíduos e das variações que fazem ver e pensar uma realidade, conforme os interesses, as imposições, necessidades, confrontadas nas relações estabelecidas uns com os outros e com o mundo social.

A noção de apropriação proposta pelo autor “consiste em compreender as mediações que diferenciam grupos sociais por meio da produção, da apropriação e usos das práticas culturais. [...] Trata-se da construção de sentidos e formas de interpretar”. (Biccás, 2012, p. 286). Com tal característica, é possível compreender também que o propósito inicial de uma ideia afeta o indivíduo com uma pluralidade de modos, produzindo um novo sentido, criativo, provavelmente inesperado, segundo os gestos, as normas, os costumes e as convenções culturais e sociais de um grupo específico. A noção de apropriação possibilita ainda diferenciar a partilha dos bens culturais, como são manejados na construção dos sentidos e dos significados, chamando a atenção para os usos próprios, diferenciados e opostos, não redutíveis aos

propósitos de quem pronuncia os discursos, considerando os sujeitos de compreensão correta e de leitura autorizada. (Chartier, 1988, 1992, 2002). Conforme o próprio autor esclarece:

A apropriação tal como a entendemos visa a elaboração de uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os constroem. Prestar, assim, atenção às condições e aos processos que muito concretamente são portadores das operações de produção de sentido, significa reconhecer, em oposição à antiga história intelectual, que nem as idéias nem as interpretações são desencarnadas, e que, contrariamente ao que colocam os pensamentos universalizantes, as categorias dadas como invariantes, sejam elas fenomenológicas ou filosóficas, devem ser pensadas em função da descontinuidade das trajetórias históricas. (Chartier, 1995, p. 184).

O sentido de um texto, nesta direção, depende das maneiras como a leitura é realizada nas variadas circunstâncias culturais e sociais, dos dispositivos específicos à materialidade da escrita, os textos impressos, a página, a presença de imagens, além dos gestos, costumes e convenções que conduzem as relações dos diferentes públicos com a cultura letrada e delimitam as fronteiras da compreensão. Os preceitos escolanovistas apropriados pelos autores da revista *Escola Secundária* como aparato de transformação da escola secundária, a compreensão diferenciada de determinadas proposições como mais adequadas do que outras para um projeto de intervenção escolar, são carregados desses sentidos que, na forma de artigo dirigido ao professorado, desempenham o papel fundamental de regulamentar e conformar ideias e práticas, constituindo um campo de saberes pedagógicos.

Assim, as ideias (sejam escritas ou orais) em circulação são carregadas de representações de um tempo e de um espaço de quem as profere com determinadas intencionalidades para com o leitor/ouvinte. No entanto, quem lê ou escuta, ultrapassa essa intencionalidade e se apropria de maneira singular e criativa do discurso, recria de uma nova maneira, às vezes, pode, inclusive, subverter, pois a apropriação depende do seu domínio de competência textual, das práticas de leituras, dos bens culturais partilhados e utilizados no grupo específico, das disposições e expectativas, que não são os mesmos de acordo com o tempo e o local.

Logo, as ideias alcançam amplamente o espaço social, porém, a circulação não significa uma “mera transposição” das ideias à realidade, uma vez que demanda o uso “com alguma criatividade, pelos educadores que circulam, física e simbolicamente, pelo mundo pedagógico que vai entretecendo uma rede de relações [...]”, e ao ecoarem, as ideias passam a ser ressignificadas. (Carvalho; Pintassilgo, 2011, p. 10). Neste sentido, há, nos impressos

periódicos, considerados como veículos privilegiados de divulgação de um dado campo de conhecimento, um mecanismo de propagação de ideias que colaboram para formar e conformar hábitos, valores, comportamentos. Os impressos, tais como: livros, revistas especializadas ou não, manuais pedagógicos, jornais, entre outros, com suas múltiplas perspectivas de abordagens, são instrumentos de intervenção político-social da realidade que se insere. Com um universo rico e multifacetado de pensamentos, os impressos selecionam, estruturam e narram o que se considera conveniente chegar ao seu público, evidenciando símbolos e sentidos que representam determinado lugar e época. (Luca, 1999, 2008).

O estudo da imprensa periódica, em qualquer área do conhecimento, tem potencial para a compreensão das ideias predominantes, dos autores que mais se destacam, de suas relações socioculturais e condições profissionais, da configuração editorial, descortinando concepções e práticas diversas. Repleto de múltiplas vozes, a abrangência de possibilidades evidencia a fertilidade desses suportes materiais, podendo fazer uso não apenas como fonte documental das investigações, mas também como objeto de análise das pesquisas, acompanhando o que se passa no âmbito nacional e internacional.

À vista disso, Luca (2008, p. 140) esclarece, acerca dos escritos jornalísticos, de caráter mais imediato, e do uso de revistas, que:

O pesquisador dos jornais e revistas trabalha com o que se tornou notícia, o que por si só já abarca um espectro de questões, pois será preciso dar conta das motivações que levaram à decisão de dar publicidade a alguma coisa. Entretanto, ter sido publicado implica atentar para o destaque conferido ao acontecimento, assim como para o local em que se deu a publicação [...]. Em síntese, os discursos adquirem significados de muitas formas, inclusive pelos procedimentos tipográficos e de ilustração que os cercam. A ênfase em certos temas, a linguagem e a natureza do conteúdo tampouco se dissociam do público que o jornal ou revista pretende atingir.

Quanto aos impressos periódicos educacionais, os estudos mais contemporâneos vêm se ocupando em apreender o potencial desses materiais para compreender a constituição e a dinâmica do campo educacional, em particular, a partir de uma perspectiva histórica. Os periódicos educacionais igualmente produzem e veiculam o conhecimento de um tempo e de um espaço, por meio de dispositivos textuais e tipográficos, envolvendo as práticas escolares, os saberes pedagógicos, o ensino das disciplinas, as reivindicações e os movimentos associativos dos professores, entre outros, tornando-os, além de fontes de pesquisa, artefatos culturais que evidenciam o cotidiano educativo. Para tanto, é importante problematizar o lugar ocupado pelos agentes produtores dos periódicos educacionais, editores, autores, as temáticas

selecionadas e postas a circular, as estratégias de divulgação, as representações construídas, que buscam instaurar e estruturar práticas assentadas em determinada concepção de educação e de sociedade.

De acordo com Carvalho (2003, p. 261), “apesar da diversidade de objetivos e de referenciais teóricos que marcam esses estudos, em todos eles predominam a ênfase nos suportes materiais da produção, circulação e apropriação dos discursos e seus usos pedagógicos”. A autora indica, ainda, que a produção e a circulação desses objetos culturais são “estratégias editoriais em estrita correspondência com os usos que modelarmente lhes são prescritos” e que “deixam ler as marcas de usos prescritos e de destinatários visados”, além de normatizarem as “práticas escolares”, constituindo-se como “objetos de intervenção”. (Carvalho, 2003, p. 272-273).

Deste modo, conforme Bastos (2002, p. 151), compreende-se que os periódicos educacionais são “portadores e produtores de significações” e que ao longo do seu discurso produzem e divulgam ideias que privilegiam e legitimam algumas em detrimento de outras, homogeneizando, modelando e disciplinando o público-leitor. Os estudos que analisam os periódicos educacionais e colocam em cena a perspectiva dos agentes educacionais por meio da desnaturalização dos objetos culturais permitem conhecer a história da educação e produzir outra visibilidade às “representações cristalizadas”, problematizando e historicizando o estabelecido.

Para tanto, é importante inquirir, nas pesquisas, sobre as condições materiais e técnicas de uma dada publicação, sua tiragem, distribuição, relações institucionais, os editores responsáveis, autores mais assíduos, visto que o conteúdo em si não pode ser dissociado da materialidade dos impressos e seus suportes. Entre estes aspectos é significativo ressaltar também a aparência física do impresso em estudo, o formato, o tipo de papel, a capa, a presença ou ausência de imagens, além da estruturação e divisão do conteúdo, a publicidade, o público que visava atingir, os objetivos propostos. (Luca, 1999, 2008).

O autor António Nóvoa (1993, p. 9), a partir da sua tese de doutoramento, *Le Temps des Professeurs*, passou a desenvolver o projeto de investigação sobre a imprensa de educação e ensino em Portugal, uma vez que percebeu a “necessidade de organizar instrumentos de identificação e de descrição das revistas e jornais portugueses no campo da educação e ensino”, devido às dificuldades de consulta destes materiais, além da importância para a História da Educação. Inspirado na pesquisa francesa de Pierre Caspard, intitulada *La Presse d'Education*



*et d'Enseignement (XVIIIe siècle – 1940) – Répertoire Analytique*, e no trabalho de Maurits De Vroede, coordenador da pesquisa sobre a imprensa belga, publicada sob o título *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in Belgie in de 19de en 20ste eeuw*, António Nóvoa (1993, p. 17) reuniu um acervo documental com aproximadamente cinco mil títulos para o “estudo da evolução das práticas escolares, das realidades institucionais e do comportamento dos diferentes actores educativos”.

Convicto acerca das potencialidades dos periódicos “como instrumento de apoio à investigação e como contributo para a reinvenção de novas temáticas e objectos de estudo em História da Educação”, este autor considera o uso de periódicos em diversas áreas: história do pensamento e das ideias, história cultural e intelectual, história social e do quotidiano, história da edição e da imprensa, história biográfica; assim como aponta a possibilidade destes materiais em “oferecer uma memória ao pensamento científico em educação e a permitir a ancoragem no tempo das problemáticas escolares e pedagógicas”. (Nóvoa, 1993, p. 19). Nesta perspectiva, os periódicos, como espaço de afirmação de correntes de pensamento e ação educacionais, assumem distinção para se compreender os fenômenos educativos e o modo como suas dinâmicas alcançam os demais segmentos da sociedade.

Outra autora que destaca o potencial dos impressos periódicos, neste caso, as revistas pedagógicas, é Ana Lúcia Cunha Fernandes (2008), que também ampliou suas reflexões a partir do trabalho de doutoramento, intitulado *A “santa causa da instrução” e o “progremento da humanidade”: revistas pedagógicas e construção do conhecimento pedagógico no Brasil e em Portugal no final do século XIX*, em que procurou identificar a produção de um discurso especializado sobre educação veiculado em revistas pedagógicas do Brasil e de Portugal. Para esta autora, as revistas pedagógicas apropriam-se da “multidimensionalidade do campo pedagógico e suas dificuldades de articulação teoria-prática” e constituem-se como instância para:

[...] compreensão das formas de funcionamento desse campo, já que fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas educativas, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações dos professores, entre outros temas relativos ao universo educativo. (Fernandes, 2008, p. 16).

É possível compreender, neste sentido, que os impressos periódicos desempenham papel fundamental na produção discursiva e circulação de saberes, teorias, ideias, práticas,

constituindo-se veículo privilegiado de divulgação e espaço de legitimação. Material relevante do ponto de vista da história da produção e difusão de conhecimentos, configurando-se como interventor social, o teor dos assuntos não pode ser dissociado do lugar ocupado pela publicação, sem esquecer também que a imprensa possibilita acompanhar o que se passa no âmbito nacional e internacional.

Na presente pesquisa, a revista *Escola Secundária* é o periódico tomado como principal fonte para analisar estratégias de renovação pedagógica para a formação de professores do ensino secundário no âmbito da CADES. Nessa direção, receberam atenção a configuração material e a estrutura da revista, a tiragem de impressão, a distribuição, o corpo editorial, a concepção de didática, os métodos e as técnicas de ensino apropriadas pelos autores e disseminadas aos professores do ensino secundário, os recursos didáticos destinados ao ensino a partir da apropriação dos métodos e das técnicas considerados de renovação pedagógica e representados nesse periódico educacional.

A partir do exposto, a pesquisa foi realizada por meio de análise documental, sendo o *corpus* empírico formado pelos artigos publicados na revista *Escola Secundária*, em particular, os da seção Didática Geral, uma vez que foi a seção com maior número de textos publicados, ocupando espaço privilegiado na revista, sendo a primeira seção indicada no sumário e divulgando seus artigos logo nas páginas seguintes aos textos de abertura, além do próprio caráter da revista, que era voltado às questões didáticas do ensino secundário. Igualmente incorporaram as fontes desta pesquisa os livros publicados pelos autores que tiveram destaque nos estudos sobre a formação dos professores, a didática e o ensino secundário e as publicações em jornais de circulação da época que trataram sobre a revista *Escola Secundária*, as temáticas abordadas nos textos ou sobre os autores. O entrecruzamento dessas fontes contribuiu de forma significativa para o confronto das aproximações e diferenças dos assuntos abordados e argumentos utilizados.

Cabe destacar aqui que o manuseio dos exemplares da revista foi realizado pelo meio digital, uma vez os protocolos de segurança impostos pela pandemia da COVID-19 impossibilitaram o deslocamento até o local de guarda da revista, no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, bem como na biblioteca da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP), onde se encontra também disponível a coleção completa. O problema de acesso ao impresso foi resolvido com o auxílio desta última instituição: com disposição e atenção, a equipe de

funcionários da biblioteca da FEUSP atendeu ao pedido encaminhado via e-mail, realizando a digitalização, na íntegra, de todas as edições da revista *Escola Secundária*, e disponibilizando os arquivos pelo correio eletrônico, via Google Drive.

O período de análise da pesquisa inicia-se no ano de publicação do primeiro número da revista *Escola Secundária*, em junho de 1957, até o provável encerramento de sua circulação, no ano de 1963, pois não há registros precisos sobre a data de divulgação do último número. Além disso, neste período, possivelmente, houve o desaparecimento da CADES, uma vez que não se encontrou, ainda, nos estudos, uma data exata, mas se supõe ter acontecido após o Golpe Militar de 1964, que instituiu a ditadura civil-militar até 1985, rompendo, assim, com os preceitos democráticos. Essa mudança transformou todo o panorama político e econômico do país, com supressão de direitos, censura, repressão, perseguição política, que ocasionou controle dos avanços e conquistas populares ocorridas até o momento, refletindo igualmente no campo educacional, que teve sua legislação alterada mediante a aprovação da Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 – *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média*; e da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – *Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus*; (Brasil, 1968, 1971), esta última de perspectiva tecnicista, desestruturando o projeto de renovação pedagógica em curso.

Apoiando-se em Pierre Bourdieu (2003, 2005) e sua compreensão sobre o campo; em Roger Chartier (1988, 1992) com as noções de circulação e de apropriação; e em Michel de Certeau (2012) e no sentido que atribui à estratégia, a presente pesquisa intencionou trabalhar com as temáticas sobre o ensino secundário e a formação dos professores dessa etapa da escolarização. Assim, buscou perceber as ressignificações no processo de constituição de um periódico educacional, a partir da estratégia de uma Campanha vinculada ao MEC; analisar a concepção de didática, os métodos e as técnicas de ensino apropriadas pelo corpo de autores e disseminadas aos professores do ensino secundário; apresentar os recursos didáticos ao ensino a partir dessa apropriação de métodos e técnicas considerados de renovação pedagógica e representados nesse periódico.

A opção por delinear a pesquisa dando relevo para a didática decorre da impossibilidade de tomar a totalidade do vasto número de textos publicados nas seções que compõem a revista *Escola Secundária*, mas também em razão do pensamento educacional que foi se configurando como voltado para a didática, sendo representado pelos autores como importante área de conhecimento na formação dos professores secundaristas. Sua finalidade era

a de aprimorar a atuação dos docentes em sala de aula, introduzindo práticas de ensino consideradas diferenciadas, a partir de um ideário renovador. Assim, foram analisadas estratégias pedagógicas desse periódico educacional, em particular, a seção Didática Geral, que tratavam de diretrizes orientadoras para os processos de ensino e aprendizagem da escola secundária brasileira, bem como de reflexões sobre as apropriações dos métodos, técnicas e recursos de ensino que ressignificassem as práticas pedagógicas.

Para isso, o trabalho divide-se em quatro capítulos: o primeiro, introdutório, apresenta o caminho percorrido, as inquietações, os objetivos, as lentes teóricas de apoio. O segundo capítulo evidencia o processo de produção da revista Escola Secundária, as configurações editoriais e textuais, os autores que constituíram a revista e a distinção recebida pela seção Didática Geral. Publicando artigos de cunho mais prático e recomendando atividades e hábitos a serem seguidos pelos docentes, a revista visava legitimar um conjunto de saberes e introduzir práticas pedagógicas consideradas renovadoras.

O terceiro capítulo explicita as apropriações dos autores quanto à concepção de didática, os métodos e as técnicas de ensino disseminadas por meio da revista para os professores do ensino secundário. Realçando o papel decisivo de orientador do processo de ensino e de aprendizagem, as discussões e as atividades em sala de aula ordenadas pelos métodos e pelas técnicas de ensino, levariam ao desenvolvimento da “autoatividade”, da disciplina interiorizada, da formação de atitudes e hábitos de convivência em grupo pelos alunos.

Por último, o quarto capítulo explicita os recursos didáticos para o ensino, a partir da apropriação dos métodos e das técnicas que foram considerados de renovação pedagógica e representados na revista Escola Secundária. O uso desses recursos didáticos na escola secundária tinha como intenção apoiar as práticas docentes, ilustrando o trabalho e, sobretudo, aproximar os alunos da realidade, motivando os estudos e facilitando a aprendizagem.

## 2 A REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE UMA CAMPANHA

O período pós-Segunda Guerra Mundial foi marcado por transformações da sociedade brasileira, sendo o acelerar do desenvolvimento urbano-industrial a marca de alguns dos governantes do período, entre eles, Getúlio Vargas, no seu segundo mandato (1951-1954); Juscelino Kubitschek (1956-1961); Jânio Quadros (1961). Nesse cenário, em que o país tinha pressa em se modernizar, estudos técnico-científicos sobre os problemas econômicos brasileiros passaram a ser realizados e mudanças estruturais começaram a ocorrer nos diversos campos sociais, incidindo também no campo educacional, onde a ascensão dos níveis de escolarização, em particular, do ensino secundário, tornava-se propósito da população que buscava ocupar outra posição na estratificação social.

Esse período de busca pela democratização do país ainda tinha como base da educação a legislação do Estado Novo, com suas Leis Orgânicas, sendo que o projeto de lei de diretrizes e bases da educação, encaminhado ao Congresso Nacional, em 1948, encontrava-se suspenso. Desse modo, houve a criação de Campanhas<sup>23</sup> como meio de ação mais imediata visando às mudanças que se almejavam nos sistemas de ensino e na educação do país. Essas Campanhas eram de caráter emergencial e intencionavam contornar a burocracia estatal, geralmente, com processos lentos e de muitas regras, no entanto, o caráter emergencial não impedia que muitas delas fossem duradouras ou incorporadas a outros órgãos da administração pública. (Mendonça; Xavier, 2008).

Entre as Campanhas criadas, duas delas merecem destaque nesta pesquisa: a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), criada em 1952; e a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), criada em 1953. A CALDEME, implementada pelo INEP, por meio da Exposição de Motivos nº

---

<sup>23</sup> Conforme aponta Oliveira (2019, p. 36-37), “a forma campanha admite variados conteúdos, recorrente nas administrações estatais nas esferas federal, estadual e municipal como expediente de implementação de políticas públicas, aparece nas ações de saúde, educação, frentes de trabalho, imigração, entre outras”. Deste modo, muitas foram as Campanhas criadas, tais como: Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, em 1954; Campanha de Merenda Escolar, em 1955; Campanha Nacional de Material de Ensino, em 1956; Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos; Campanha de Educação Rural; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, estas três últimas decretadas juntas em 1959. No âmbito do ensino secundário, a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, criada em 1943, é apontada por Xavier (2008) como destaque diante das demais Campanhas que apresentavam propósitos próximos, como as destinadas à educação de cegos; à assistência aos estudantes e à educação física, pelo seu objetivo de democratizar o acesso ao ensino secundário.

795/1952, do então Ministro da Educação, Ernesto Simões Filho, tinha por objetivo a produção de material didático destinado aos professores, uma espécie de guia de ensino, tanto do primário quanto do secundário, das diversas disciplinas curriculares. Além disso a Campanha também tinha o objetivo de realizar a análise crítica dos programas de ensino e dos livros didáticos que estavam em uso nas escolas do país. Assim, foram contratados professores das diferentes áreas de especialização para prestarem assistência técnica à essa produção, indicando princípios e métodos de ensino, fazendo sugestões e recomendações aos professores e diretores das escolas, conforme Xavier (2008, p. 131), que diz ainda:

As publicações da Caldeme visavam contribuir para a renovação da literatura pedagógica, mediante a revisão de livros de leitura e a análise dos livros didáticos em uso nas escolas; a elaboração e distribuição de guias de ensino, livros textos e manuais para o professorado da rede pública de ensino, além de material didático para uso do aluno.

Por sua vez, a CILEME, regulamentada por meio da Portaria Ministerial nº 160/1953, visava realizar amplo estudo descritivo e interpretativo da situação do ensino médio e elementar no país, com o intuito de diagnosticar as necessidades ao planejamento educacional, devido à expansão desordenada da escolarização, fato este que, em muitos casos, como no ensino secundário, se considerou perda de prestígio no ensino. Enfatizando o aspecto qualitativo, a Campanha pretendia dotar o Ministério da Educação de informações mais específicas acerca da realidade educacional e de sua ampla diversidade nas escolas públicas de cada localidade do país, averiguando as deficiências e dificuldades, as ações já realizadas e quais deveriam ser adotadas para um ensino adequado e satisfatório. (Mendonça; Xavier, 2008).

É importante destacar que o Decreto Nº 38.460/1955 – *Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais*, formaliza a atribuição das “atividades de estudo e documentação do I.N.E.P. e das suas respectivas campanhas (CALDEME e C.I.L.E.M.E.)” ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e seus centros regionais (CRPEs), o primeiro com sede no Rio de Janeiro e os demais, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, subordinados ao INEP e vinculados ao MEC, porém, com autonomia financeira (Teixeira, 1956). Coordenados por Anísio Teixeira, os Centros enfatizavam a pesquisa social e educacional como meio de tonificar a renovação pedagógica no sistema de ensino do país, promovendo o desenvolvimento de um amplo programa sobre os problemas da educação escolar brasileira.

Desta forma, buscando adequar o sistema de ensino às expectativas de profissionalização do magistério secundário e à renovação pedagógica, por meio do Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953 – *Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário*, concebeu-se a CADES, submetida à Diretoria do Ensino Secundário – DESE/MEC. Articulada com a política de *campanhismo* do MEC, a CADES tinha por objetivo promover o nível do ensino secundário e expandi-lo no país, além de “qualificar e certificar os professores de ensino secundário, particularmente aqueles que atuavam no interior do país, a maioria deles sem a qualificação pedagógica nem a certificação institucional requisitada para o exercício da profissão”. (Xavier, 2008, p. 153). Como visto na Introdução desta tese, o crescimento explosivo, em particular, do ensino secundário, levou à improvisação com relação ao quadro de professores, devido ao número incompatível de docentes. As Faculdades de Filosofia, cujos cursos seriam obrigatórios, como pretendia a Reforma Francisco Campos, eram insuficientes e não atendiam às necessidades da expansão, além disso, estavam localizadas nas capitais e nas grandes cidades das regiões mais desenvolvidas, o que impedia muitos professores de as frequentarem.

Para alcançar o objetivo proposto, a Campanha procurou organizar e realizar diversas atividades para diretores, professores, inspetores de ensino, secretários dos estabelecimentos de ensino secundário, entre elas: jornadas; simpósios; encontros; cursos; seminários; missões pedagógicas, nacionais e no exterior, bem como publicações. Segundo Pinto (2008, p. 165), algumas das ações da CADES merecem destaque “pela ênfase que lhes foi dada e/ou pelos resultados produzidos: ‘as atividades relacionadas à orientação educacional (OE)’; ‘a produção bibliográfica’; e ‘os cursos de orientação para exames de suficiência’”, em particular, a divulgação da revista *Escola Secundária*.

Assim, as três Campanhas apoiaram a política de publicações implementada pelo INEP, particularmente após a criação do CBPE, colaborando com vasta produção impressa (livros didáticos, manuais pedagógicos, revistas especializadas) destinada à formação e ao aperfeiçoamento dos professores. No caso da CALDEME e da CILEME, as publicações pretendiam ampliar o conhecimento dos professores acerca dos conteúdos curriculares, da situação do sistema de ensino e da realidade educacional do país. Por outro lado, a divulgação de publicações, pela CADES, como subsídio à gestão e à didática no ensino secundário, principalmente a publicação da revista *Escola Secundária*, apresentou-se como uma ação complementar aos propósitos de qualificar e certificar os professores que atuavam nas escolas

secundárias, muitos dos quais sem a formação específica e/ou certificação pedagógica para exercer a docência.

A produção e distribuição da revista *Escola Secundária* foi uma das ações mais relevantes por ser “uma das principais estratégias de divulgação dos preceitos e concepções profissionais compartilhados pelos técnicos da CADES”. (Xavier, 2008, p. 153-154). Esses preceitos e essas concepções eram baseados nos possíveis ganhos com os conhecimentos da didática para a adaptação das práticas pedagógicas e na construção da identidade docente sintonizada com as ideias da Escola Nova. Neste sentido, o presente capítulo intenciona compreender o processo de produção da revista *Escola Secundária*, como estratégia de uma Campanha do MEC para a formação dos professores do magistério secundário, do qual são ilustrativos a tiragem de impressão, o modo de distribuição, o corpo editorial, as seções. A seção Didática Geral recebeu destaque na revista, juntamente com alguns de seus autores, concepções e pressupostos que os legitimavam.

A revista *Escola Secundária* começou a circular em junho de 1957, tendo sido criada pela CADES para divulgar as atividades dessa Campanha e prestar assistência técnica e pedagógica aos professores e dirigentes das escolas de ensino secundário. Ela tinha por objetivo elevar de modo qualitativo esse nível de ensino e contribuir para que se propagasse pelo país. A formação dos professores secundaristas era considerada um dos pontos críticos pela equipe de educadores que projetou a revista, os quais tinham a convicção de que todos avançariam profissionalmente com a divulgação desse periódico educacional, pois a maioria desses professores eram leigos, párocos, normalistas, profissionais liberais ou autodidatas, com formação acadêmica insuficiente e precária, quando não apresentavam apenas a conclusão do ginásio, além do registro provisório para o exercício do magistério. Assim, os idealizadores da revista argumentaram:

[...] acreditamos que a educação secundária do País muito teria a lucrar se tanto êstes como aquêles, autodidatas e licenciados por faculdades de Filosofia, tivessem um órgão periódico que trouxesse a cada um dêles uma mensagem de estímulo, uma palavra de conforto e um punhado de esclarecimentos e sugestões práticas, que os ajudassem a encarar seus problemas e suas dificuldades sob novos critérios e novas luzes, integrando-os numa nova compreensão e numa nova consciência profissional, para melhor servirem à juventude e à Nação. (Redação, 1957a, p. 8).

O periódico buscava, portanto, atuar como um meio de troca entre os docentes, das “ideias, sugestões e experiências, favorecendo a formação de uma nova mentalidade, mais



progressista, mais propícia à observação objetiva, à experimentação renovadora e à revisão crítica dos postulados, finalidades, currículos e métodos”, com o qual se apoiava o magistério do período. (Redação, 1957a, p. 8). Esta revista se dedicava igualmente a preparar os professores sem habilitação para os exames de certificação institucional e a qualificação pedagógica que lhes permitiriam lecionar na educação secundária, evidenciando os professores do interior do país, sendo, desse modo, um “instrumento útil” ao trabalho docente, pois acentuavam-se as responsabilidades atribuídas aos professores no que dizia respeito às mudanças do ensino secundário, exigindo destes “larga e sólida formação pedagógica”. (Amado, 1957, p. 3).

A partir da publicação das experiências consideradas como as mais importantes, realizadas por educadores tanto nacionais quanto de outros países, a revista compreendia que cumpriria o seu maior objetivo “se estimular e facilitar o aperfeiçoamento técnico do trabalho docente”, e ainda, “se puder contribuir para reforçar a compreensão do papel que cabe à escola secundária brasileira na formação da sociedade no desenvolvimento do País”. (Amado, 1957, p. 3). Neste sentido, este periódico era uma das principais estratégias pedagógicas da CADES, pois divulgava as ideias educativas e as concepções profissionais consideradas mais apropriadas ao desempenho da renovação almejada para o ensino secundário.

Diversas foram as estratégias pedagógicas divulgadas e suas análises não poderiam ser dissociadas das apropriações que os autores fizeram desse ideário renovador, dos preceitos da Escola Nova, das leituras da produção pedagógica estrangeira. Considerando a revista como estratégia pedagógica, que supõe um lugar determinado, próprio, configuraram-se iniciativas editoriais e textuais de um grupo de educadores engajados no movimento de renovação do ensino secundário brasileiro, autorizando, legitimando e prescrevendo saberes e práticas pedagógicas.

No capítulo introdutório dessa pesquisa, comentou-se que, nos centros urbanos do país, durante os anos de 1950 e 1960, houve uma corrida da população jovem pela educação secundária, em busca de melhores condições de preparo e capacitação para exercer as novas funções de trabalho e, também, em busca da tão desejada ascensão social. Tal situação gerou, nesse período, a expansão da rede de estabelecimentos de ensino secundário e o aumento do número de matrículas. Contudo, se grande foi o crescimento quantitativo, comparado com o decorrer dos vinte anos anteriores, faltou o desenvolvimento qualitativo desse nível de ensino no que diz respeito ao “primitivo e rígido formalismo cultural para um sentido social mais

amplo e realista, em que a inteligência e a cultura sejam postas a servir aos interesses mais vitais da coletividade”. (Redação, 1957a, p. 6).

Com isso, o entendimento da revista era o de uma necessária mudança de atitude das autoridades, mas principalmente, dos quase quarenta mil professores que atuavam, em 1957, no magistério secundário, diante das demandas e dos objetivos que vinham orientando a escola secundária, visto que a criação das faculdades de Filosofia como *lócus* de formação do professorado secundário culminou no franco surto expansionista deste nível de ensino. Deste modo, estava posto que:

Será preciso restaurar, na mentalidade dos nossos educadores, o sentido fundamentalmente humano e social que deve caracterizar tôda a atuação educativa. [...] os objetivos meramente instrutivos da nossa escola secundária devem ceder a primazia, que indevidamente estão ocupando no seu plano de trabalhos, aos propósitos educativos, que devem inspirar e impregnar tôda a sua atuação. A preocupação obsessiva pelas matérias abstratas dos programas oficiais deve ser substituída pela preocupação muito mais rendosa do desenvolvimento e da formação ética e social de jovens personalidades sadias, equilibradas, cômnicas de seus deveres e responsabilidades, capazes, enfim, de contribuir para o bem-estar e o progresso de uma sociedade democrática.

[...]

Com este intuito, convidamos todos os colegas do magistério secundário do País a reexaminar a situação em que se encontra a escola secundária brasileira, a repensar seus problemas, a apresentar suas críticas e suas sugestões construtivas, a trocar idéias e a ponderar as possíveis alternativas que se apresentam para melhorá-la, tornando-a uma instituição educativa mais eficiente, à altura de sua missão e de suas novas responsabilidades sociais. (Redação, 1957a, p. 7).

A equipe editorial da revista dizia ainda, na passagem do seu primeiro ano de circulação, de 1957 para 1958, como “Mensagem de Ano Novo”, que era privilégio atuar de modo permanente no “nascidoiro da sociedade”, pois sua renovação se dava por meio da juventude e o trabalho com a educação da juventude significava “dias melhores para a humanidade”. Isso porque ser educador era lidar “com o que há de mais precioso na humanidade – a juventude”; era manipular “a mais valiosa herança social – a cultura”; era trabalhar “na mais dignificante tarefa humana – a educação”. (Redação, 1957d, p. 3). Portanto, para uma atuação eficaz era necessário aos docentes se impregnarem de:

[...] forte dose de idealismo: idealismo cultural, na crença de que pela cultura a humanidade poderá libertar-se de suas deficiências e mazelas; idealismo humano, pela confiança na valorização e elevação do homem por meio da educação; idealismo social, pelo esforço, inerente a tôda a obra educativa, de melhorar as condições de vida da sociedade aprimorando a consciência moral e social das novas gerações. (Redação, 1957d, p. 3).

Desta maneira, funcionando como veículo do pensamento oficial do Ministério da Educação e buscando disseminar ideias e crenças junto aos docentes do ensino secundário, a revista *Escola Secundária* era vista como um órgão de execução da CADES, concebida no primeiro período de atuação do professor Gildásio Amado, idealizador da revista, à frente da Diretoria do Ensino Secundário. O corpo editorial era formado pelo professor Luiz Alves de Mattos, como redator-chefe; e pelo professor Fábio Mello Freixeiro, como revisor; ambos permaneceram nas funções durante o período de circulação do periódico. Além dos dois professores, contava ainda com uma secretária, a professora Luzia Contardo, que permaneceu nos três primeiros números, sendo substituída pela professora Brisolva Brito Queirós, que ficou nos quatro números seguintes; em seguida, a função foi assumida pela professora Generice Vieira. Do número quatorze em diante, publicado em setembro de 1960, não houve mais o registro da função de secretária junto ao corpo editorial.

Como coordenador da CADES, o ciclo de vida da revista seguiu as orientações do professor José Carlos de Mello e Souza; por sua vez, vivenciou as alterações do Ministério da Educação, sendo dez os ministros que assumiram a pasta entre os anos de 1957 e 1963: Clóvis Salgado Gama (1956-1959), sob a presidência da República de Nereu Ramos; Calmon Muniz de Bittencourt (1959-1960) e Pedro Paulo Penido (1960-1961), durante o governo de Juscelino Kubitschek; Brígido Fernandes Tinoco (1961), quando o país foi dirigido por Jânio Quadros; Antônio Ferreira de Oliveira Brito (1961-1962), no curto tempo de Ranieri Mazzilli; Roberto Tavares de Lira (1962), Darcy Ribeiro (1962-1963), Theotônio Maurício Monteiro de Barros Filho (1963), Paulo de Tarso Santos (1963), Júlio Furquim Sambaquy (1963-1964), no governo de João Goulart.

Com periodicidade trimestral e um total de dezenove números publicados durante seis anos, e com uma média de vinte e nove artigos por edição, era indicado aos autores em potencial que remetessem textos sobre “planos de trabalho, experiências didáticas em curso ou já realizadas, organização de atividades de classe ou extraclasse, etc.”; artigos que apresentassem “planos, ideias e sugestões de interesse didático e educativo referentes ao ensino secundário, aos professores e aos adolescentes”, baseados nos próprios estudos, nas observações e experiências; ou ainda, consultas didáticas que tratassem de “problemas práticos, procedimentos e técnicas de ensino das diversas disciplinas do curso secundário”. (Redação, 1958, p. 128). Também era informado que a revista não veiculava “polêmicas pessoais nem discussões sobre política educacional ou análises aprofundadas de erudição especializadas nas

diversas **matérias** que compõem o currículo da escola secundária”. Seguindo nessa compreensão, pedia-se aos autores que cooperassem com os seus “propósitos construtivos”, que eram “fornecer informações e esclarecimentos e incentivar o aperfeiçoamento didático do professorado secundário do País”. (Redação, 1958, p. 128).

Sendo os periódicos educacionais um *locus* privilegiado de divulgação teórica e de práticas educativas, bem como da circulação de ideias e modelos educativos, a vasta possibilidade de estudos desses artefatos culturais permite conhecer os movimentos e as lutas travadas por legitimidade, analisar a participação dos agentes produtores na organização do ensino e na elaboração das propostas que visam determinar saberes e práticas consideradas ideais ao trabalho pedagógico. Reconhecer as potencialidades das revistas é compreender também que todo “o documento é monumento” (Le Goff, 2003, p. 538), ou seja, uma construção social, concebida por alguém, com determinada posição e leitura de mundo, motivada por interesses, que impõe uma representatividade, fazendo-se necessário desestruturar para evidenciar quais as circunstâncias de produção na sociedade, no tempo, reinterpretando o passado a partir do arranjo contemporâneo e rompendo com sua interpretação duradoura.

À vista disso, o primeiro número da revista Escola Secundária foi publicado em junho de 1957 e o último número, por sua vez, em 1963, após mais de um ano da publicação da penúltima edição, em 1961, indicando o término da coleção, como apresentou a abertura do referido número, sem data exata da publicação:

Apresentamos a Revista n.º 19 da Escola Secundária, preparada em 1963, mas somente agora publicada.  
Está em projeto outro plano de publicação periódica que substituirá a Revista da Escola Secundária dedicando-se cada número a determinada área do ensino de segundo grau ou problema geral da Educação. (Apresentação, [196-], p. 1)

A revista Escola Secundária, conforme anunciado pelos editores, teve uma tiragem inicial de sete mil exemplares, passando para dez mil exemplares no último número de 1959, sendo o seu maior alcance na cidade do Rio de Janeiro, ainda a capital federal, com uma quantidade expressiva de professores assinantes oriundos das escolas secundárias cariocas, e também das escolas de São Paulo, porém com um plano em curso para atender tão logo aos professores mais afastados desses grandes centros do país. (Noticiário..., 1959, p. 124). Não foi possível confirmar esse maior alcance da circulação do periódico nas fontes de pesquisa, tampouco o acesso à revista pelos professores do interior do país.

Cada edição da Escola Secundária apresentava uma média de cento e vinte páginas, sendo o *layout* da capa o mesmo do primeiro até o último número, sem imagens ou figuras, seguindo um padrão. A cada número as cores do fundo da capa se modificavam, em quase todas, as cores eram vivas e chamativas (FIGURA 1).

FIGURA 1 – CAPAS DA REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Logo após a capa, no verso, vinham as informações do corpo editorial, acompanhadas, na página seguinte, pelo sumário. Encadernadas no modo brochura, as páginas tinham tom amarelado, apresentando um tamanho de folha de 24,5cm de altura X 17cm de largura e diagramação fixa em quase todos os artigos, modificada apenas quando eram acompanhados de imagens ou figuras ilustrativas.

Nos próximos itens deste capítulo, é tratada a configuração interna da revista, além das seções que compuseram o sumário, os autores relevantes ao debate proposto pelo periódico, os temas considerados importantes à formação do professor secundário e que eram defendidos como fundamentais ao docente moderno. Esse ideal docente estava relacionado, como era de esperar, às demandas de ascensão do nível econômico da população, ao avanço dos estudantes nas etapas de escolarização, ao progresso científico e tecnológico, entre outros aspectos. Igualmente se discute sobre a seção Didática Geral, os entendimentos dos autores acerca da didática e sobre o modo como o professor deveria ensinar na escola secundária de forma a contribuir para a aprendizagem dos alunos secundaristas.

## 2.1 ATORES DA FORMAÇÃO DOCENTE: OS INTERPRÉTES DA RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Com o professor Luiz Alves de Mattos, catedrático de Didática da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, como editor-chefe da revista Escola Secundária, a pesquisadora Frangella (2003), ao estudar a formação de professores nessa Universidade, por meio das práticas desenvolvidas no Colégio de Aplicação, entre os anos de 1948 e 1968, informa que os professores do Colégio e os professores assistentes desse catedrático foram os maiores colaboradores da revista. A autora explica que a estrutura da revista foi pensada “a partir da matriz curricular proposta para a formação de professores pela Faculdade Nacional de Filosofia, em seu Colégio de Aplicação”, sendo que a própria atuação do Colégio foi fortalecida pela revista. (Frangella, 2003, p. 4). Em conformidade com a autora:

Na verdade, a revista reveste-se do papel de pólo irradiador das experiências implementadas no Cap, com a intenção explícita de difundir e tornar cotidiano o uso das técnicas e métodos lá aplicados. Isto pode ser evidenciado numa primeira leitura do sumário da revista. Tomo como exemplo a revista número dois, publicada em setembro de 1957. Dos vinte artigos publicados, dez eram de autoria de professores regentes do Cap ou assistentes de Didática da FNFfi. Há ainda mais quatro artigos de

ex-professores do Cap. Esta incidência pode ser percebida não só neste número da revista, mas na publicação como um todo. (Frangella, 2003, p. 4).

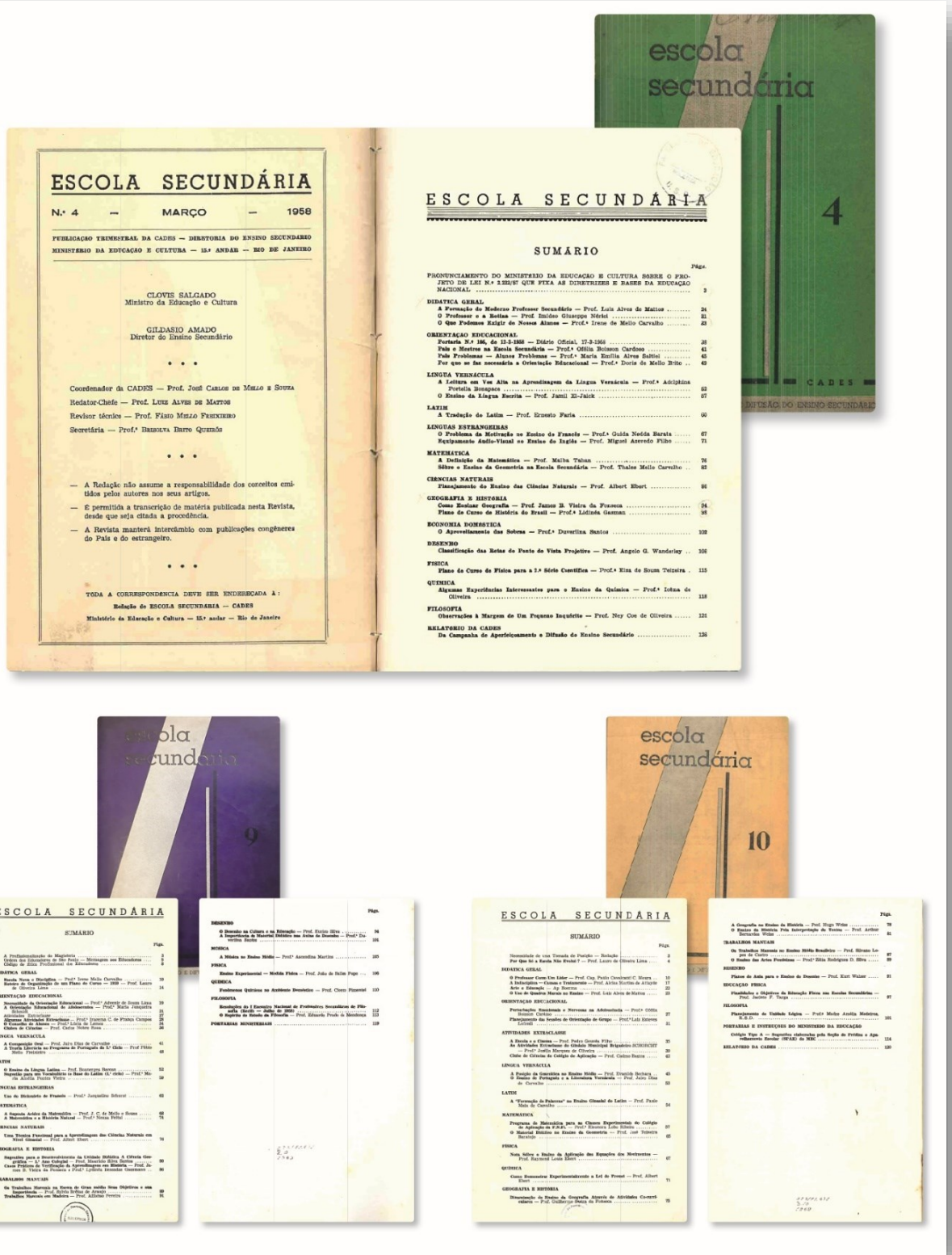
No Anexo A é possível verificar quais foram os autores que publicaram em cada edição da revista Escola Secundária, a respectiva seção e o número de artigos. Conforme o quadro disponibilizado no referido anexo, a equipe da Redação foi a que mais publicou, com dezesseis textos de abertura, sendo as demais publicações de cunho informacional, como o Noticiário da CADES e o Relatório da CADES. A autora Duverlina Santos foi quem mais teve participação na revista, com um total de onze textos, a maioria deles (nove desses textos) na seção de Economia Doméstica e/ou Trabalhos Manuais. Os autores: Lauro de Oliveira Lima; Luiz Aves de Mattos; e Maria Junqueira Schmidt, publicaram dez textos cada um deles, durante o período de circulação da revista, destacando-se na quantidade de artigos publicados e nas seções de abertura da revista; Didática Geral; e Orientação Educacional.

Quanto às seções da revista e seus respectivos números de publicações, observa-se, no Anexo B, que a seção Orientação Educacional foi a mais relevante, com cinquenta e três textos divulgados, seguida da seção Didática Geral, com cinquenta textos. Tal destaque pode ter relação com os debates do período, em que tanto a Orientação Educacional, mais voltada ao trabalho com os educandos e seus familiares, apresentando necessidade de implantação em todas as escolas secundárias do país, quanto a Didática Geral, direcionada ao ensino e às práticas docentes, tinham relevância nas propostas didáticas de modernização do ensino secundário, conforme o ideário renovador.

Deste modo, com uma estrutura que também reproduzia o currículo do ensino secundário à época, com algumas variações, a revista Escola Secundária ocupava-se com prioridade de temas referentes à formação mais adequada ao professor secundarista moderno e, para isso, tinha a organização das suas edições voltada para a didática das disciplinas curriculares (FIGURA 2).



FIGURA 2 – SUMÁRIOS DA REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

É possível perceber, na imagem que traz o sumário, que havia um espaço inicial de divulgação, sendo o primeiro texto uma espécie de Editorial, assinado pela equipe da Redação, e os demais textos, geralmente, de autoria dos membros da DESE e da CADES. Com um total de quarenta e oito publicações e uma média de três textos por número, discutia-se, neste espaço de abertura da revista, temas relativos a: expansão dos estabelecimentos de ensino secundário e do crescimento do número de matrículas; carência de professores secundaristas com preparo didático-pedagógico adequado à expansão da rede e aos novos educandos que passaram a frequentar; projeto de lei de diretrizes da educação em análise pelas autoridades; formação da personalidade dos jovens e adolescentes; profissionalização do magistério; crise da escola; implantação da orientação educacional e das classes experimentais secundaristas; descentralização do MEC; cursos promovidos pela CADES; entre outros.

Além disso, esse primeiro bloco de textos apresentava ainda mensagens reflexivas de ano novo elaboradas pela equipe da redação com temáticas que versavam sobre a educação que se pretendia ao país; transcrição das conferências, dos pronunciamentos, das palestras realizadas por algum dirigente ou representante do MEC, da DESE ou da CADES nos eventos voltados ao ensino secundário, como, por exemplo, a I Jornada de Diretores do Distrito Federal; o II Simpósio de Orientação Educacional; a II Jornada de Estudos de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, etc. Também eram divulgadas algumas sugestões às famílias sobre a educação nas escolas secundárias; situações regionais, como as metas de aperfeiçoamento para as escolas secundárias do Ceará e as relações da escola com as famílias e a comunidade no Paraná; assim como sobre a necessidade de maior humanização da escola.

Dentre os autores que mais publicaram nesse bloco de textos iniciais, além da própria equipe de redação, que apresentou dezesseis textos durante a circulação dos dezenove números da revista, o professor cearense Lauro de Oliveira Lima teve cinco artigos divulgados, seguido pelo Diretor do Ensino Secundário, Gildásio Amado, e pelo professor Imídeo Giuseppe Nérici, ambos com três textos. Lauro de Oliveira Lima foi autor atuante e expressivo na revista Escola Secundária, publicando vários de seus textos, inclusive em outras seções, como se verá adiante. Ademais, este educador substituiu Gildásio Amado na condução da Diretoria do Ensino Secundário por nove meses, durante o período de 1963 a 1964, sendo antes Inspetor Seccional do Ceará e orientador pedagógico de cursos de aperfeiçoamento para os professores secundaristas, promovidos pela CADES, assumindo igualmente a função de professor de Didática Geral e de Fundamentos da Educação desses cursos. (Ando, 2015). Em paralelo,

ministrava as disciplinas de Metodologia e Pedagogia no Instituto de Educação do Ceará, onde conquistou cargo estável até ser impedido de lecionar pelo golpe civil-militar de 1964. (Ando, 2015, p. 19).

Os textos do educador cearense, publicados nesta seção introdutória da revista, trataram sobre as atitudes que os pais de alunos secundaristas deveriam ter na relação com o colégio, os professores, a sociedade e com os colegas dos filhos, sendo essas atitudes contínuas, de colaboração, participação, interesse no progresso intelectual dos educandos, de facilitador do processo de independência, integrador às demais instituições culturais e educativas, de favorecimento das atividades em grupo, com os colegas da escola. (Lima, 1959d). Também foi tema das suas publicações o porquê da escola não se transformar, não evoluir, indicando que um dos problemas apontados pela equipe técnica da CADES, a “elite do magistério”, aqueles que acreditavam na “comunhão dos santos”, era a falta de atualização cultural, de reexame dos conteúdos programáticos, de cotejo de experiências, além do problema de metodologia e de resistência dos professores ao uso de técnicas modernas de aprendizagem. (Lima, 1959b).

Seguindo a ideia de transformação da escola secundária, Lima (1960a, p. 11) discutiu sobre a “dúvida metódica”, quando disse que era necessária “uma atitude, dinamicamente, experimental, uma atitude de busca de soluções, em oposição à certeza estática das conquistas feitas”, sendo esta atitude considerada como do homem moderno. Portanto, em educação, a atitude deveria ser científica, no contínuo “vir a ser”, na constante revisão dos questionamentos, pois, para o autor, “a metodologia ganhou muito mais importância que o conteúdo: não posso pretender ensinar ‘tôda a história’ ao aluno, mas posso ensiná-lo a aprender qualquer história, se o desejar fazer”. (Lima, 1960a, p. 13).

Outra discussão levantada por Lima (1960c) relacionava-se às mudanças na condução regional do Ministério da Educação. Enumerando as mudanças praticadas, destacou a criação das Inspetorias Seccionais e a descentralização administrativa, passando a existir pelo menos uma Inspetoria em cada Estado do país; e os cursos de preparação técnica ao exercício do magistério e obtenção do respectivo registro, oferecidos pela CADES, além da divulgação da revista Escola Secundária, que permitiu a circulação, por todo o país, das experiências regionais do magistério secundarista. Lima (1960c, p. 9) evidenciou que “a nova mentalidade [do MEC] insuflou dentro da Diretoria do Ensino Secundário um novo *tônus* de realismo educacional, uma vez que a maioria das resoluções da legislação complementar começou a ser feita nas reuniões gerais dos Inspectores Seccionais que podiam depor sobre os problemas de cada região”, o que

permitiu a posterior apresentação, por todas as Inspetorias, do próprio plano de inspeção nas várias frentes de atuação e a garantia do “espírito descentralizador”.

O autor apresentou ainda, uma vez que era Inspetor Seccional do Ceará, as “metas de aperfeiçoamento para as escolas secundárias do Ceará”, elaboradas na II Jornada de Diretores, realizada em fevereiro de 1959. (Lima, 1959a). Algumas das metas eram: instalação da orientação educacional; criação de classes experimentais; organicidade do corpo docente por meio de reuniões semanais; introdução de atividades “concurriculares”; funcionamento de “classes-ambiente”; implantação do planejamento didático; constante aperfeiçoamento técnico dos professores com a participação em cursos, estágios, seminários; parceria com instituições culturais próximas das escolas; adoção de aulas prático-experimental nas disciplinas que assim exigissem; convencimento dos professores que os alunos não são todos iguais e que se diferem em temperamento, nível intelectual e pedagógico, nas aptidões. (Lima, 1959a).

A pesquisadora Lia Marcia Ando, quando apresenta sua dissertação de mestrado sobre a trajetória profissional e a produção intelectual de Lauro de Oliveira Lima, aponta que esse educador tinha o propósito de “disseminar uma nova didática para o ensino secundário [...] capaz de atender a questões que estavam postas no campo educacional: crescente demanda pelo ensino secundário, formação de professores, melhora da qualidade de ensino, articulação com ensino profissional, flexibilidade do currículo”, assinalando ainda que era “preciso modernizar as técnicas didáticas, que envolviam não só modificações na prática docente mas também mudanças na organização e administração escolar”. (Ando, 2015, p. 55). Assim, os textos utilizados nos vários cursos e seminários ministrados pelo autor, quando na função de Inspetor Seccional de Fortaleza, e promovidos pela CADES, foram a base da produção do livro “A Escola Secundária Moderna: organização, métodos e processos”, cuja primeira edição foi publicada em outubro de 1962, pelo CBPE / INEP, chegando a onze edições, em 1976. (Ando, 2015, p. 46).

O livro de Lauro de Oliveira Lima, apresentado pelo autor como um “guia prático para os educadores empenhados na renovação pedagógica da escola secundária brasileira” (Lima, 1965, p. 2), traz a sua proposta de uma escola secundária “popular”, adaptada à realidade de cada região do país, com uma relação mais próxima da comunidade e que tivesse práticas educativas voltadas à aprendizagem profissional, conforme a produção e os serviços locais. Para tanto, sugeria atividades didático-pedagógicas em que o professor deixaria a aula expositiva para orientar trabalhos em grupo a partir de um ensino pautado no método

psicogenético, método esse aplicado e disseminado nos cursos ofertados pela CADES para provimento e aperfeiçoamento dos professores. (Lima, 1965).

A próxima seção da revista *Escola Secundária*, denominada *Didática Geral*, apresentava textos mais metodológicos e direcionados para todos os docentes das escolas secundárias, escritos por autores considerados de renome na área, como será visto adiante, neste capítulo, uma vez que esta seção acabou se constituindo foco da pesquisa. A seção seguinte, *Orientação Educacional*, fecha o bloco de textos com temas voltados aos diversos profissionais do ensino secundário, abordando assuntos relacionados ao trabalho com adolescentes e seus familiares. Nesse sentido, apresenta discussões sobre “a complexa problemática psicológica dos adolescentes”, compartilhando propostas acerca de “procedimentos e técnicas mais aconselháveis para o seu tratamento pelos professores”. (Redação, 1957f, p. 24).

A *Orientação Educacional* estava prevista já na *Lei Orgânica do Ensino Secundário*, em 1942, para todos os ginásios do país, no entanto, foi a Portaria nº 105, de 12 de março de 1958, que regulamentou o exercício da função de Orientador Educacional. Na revista *Escola Secundária* de nº 4, de março de 1958, foi publicado o documento encaminhado pelo Diretor do Ensino Secundário, Gildásio Amado, ao Ministro da Educação e Cultura, Clovis Salgado, em que o Diretor explicitou a necessidade de expandir para todas as escolas secundárias do país os Serviços de Orientação Educacional (SOE), visto que a CADES tinha realizado estudo junto aos diretores e orientadores educacionais, tanto das escolas secundárias quanto das Faculdades de Filosofia, sobre a importância de efetivar esses serviços a fim de atender às múltiplas demandas dos jovens e adolescentes. Informa o documento que:

Foi geral e insistentemente focalizada a necessidade de um sério preparo do pessoal técnico, a fim de corrigir o autodidatismo que impera nos serviços ora existentes, considerando-se, entretanto, do interesse das escolas, que se torne possível o aproveitamento dos elementos que vêm trabalhando, embora empiricamente, nos atuais serviços de Orientação. (Amado, 1958, p. 39).

Assim, com base nesse estudo da CADES, as diretrizes para o exercício da função de orientador educacional nas escolas secundárias foram elaboradas e submetidas à apreciação do Ministro da Educação e Cultura para que fosse homologada a portaria de regulamentação. Contudo, para que o funcionamento ocorresse de modo objetivo, nas escolas secundárias, a equipe editorial da revista via os professores como aqueles que deveriam “desenvolver sua sensibilidade para perceber os índices dessa problemática adolescente e familiarizar-se com as

técnicas mais apropriadas para seu tratamento eficaz”, uma vez que os problemas vivenciados pelos jovens e adolescentes refletiam com frequência durante as aulas, “condicionando suas atitudes, seu comportamento e seu aproveitamento nos estudos”. (Redação, 1957f, p. 24).

À vista disso, a seção Orientação Educacional publicou quarenta e nove textos durante a circulação da revista, com uma média de três textos em cada edição, localizando-se a educadora católica Maria Junqueira Schmidt como a autora com o maior número de publicações nessa seção. Professora de francês no ensino secundário e precursora dos cursos de orientação educacional no país, com presença marcante dos pressupostos da Escola Nova em suas produções textuais sobre a educação (Blanc; Orlando, 2019; Orlando, 2017, 2020), Maria Junqueira Schmidt, paulistana, com família de origem suíça, teve boa parte de sua trajetória escolar realizada na Europa. Lá, dedicou-se aos estudos de Pedagogia e de Psicologia, publicando diversas obras sobre o tema, sendo que na revista Escola Secundária divulgou nove textos, um deles em coautoria com a professora Maria de Lourdes de Souza Pereira.

Os textos publicados por Maria Junqueira Schmidt abordaram, entre outras, questões sobre as perspectivas da orientação educacional no Brasil e os trabalhos até então realizados no sentido de consolidar os Serviços de Orientação Educacional nas escolas secundárias, perspectivas estas levantadas a partir dos Simpósios de Orientação Educacional ocorridos e encaminhadas ao Ministro da Educação e Cultura para conhecimento. Tais perspectivas visavam também estruturar a carreira do Orientador Educacional por meio de formação acadêmica nas Faculdades de Filosofia com a realização de estágio. (Schmidt, 1958b, 1959). Com base no conteúdo dos seus textos, foi possível identificar a importância atribuída à implantação do Círculo de Pais e Mestres como uma técnica a contemplar a tomada de consciência dos problemas que envolvem os educandos, complementando o conhecimento individual e ajustando a atuação educativa em prol do “rendimento pleno de suas capacidades”. (Schmidt, 1958a, p. 38). Inspirada no Movimento de Educação dos Pais e na *École des Parents*, fundada em Paris, no ano de 1928, a autora sugeria o Círculo de Pais e Mestres nas escolas secundárias como a possibilidade de uma dupla formação das famílias pelos Orientadores Educacionais: por meio da socialização das preocupações, o “trabalho de ajustamento progressivo” contribuiria tanto para a boa relação entre o grupo familiar quanto para o bom desempenho dos educandos nas escolas. (Schmidt, 1960, 1961).

Mello (2020), ao pesquisar os instrumentos de avaliação psicológica utilizados pelo Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, entre os anos de 1959 e 1968, diz que foi nas classes secundárias experimentais<sup>24</sup>, que tinham como requisito obrigatório, na sua legislação, que as práticas do SOE tiveram maior ênfase, sendo que até a década de 1950, no Brasil, as fronteiras entre a orientação educacional e a psicologia educacional não eram bem definidas. Atuavam no SOE os professores licenciados que apresentavam cursos de especialização em orientação educacional ou que eram autodidatas em psicologia, sendo o foco das ações dos profissionais a personalidade dos alunos.

Além disso, a orientação educacional visava uma “escolarização secundária pragmática, voltada à profissionalização, ao recrutamento e à seleção de trabalhadores/as em indústrias, comércio, setores administrativos, etc., que ocorria durante a formação no ensino secundário, ou depois dela”. (Mello, 2020, p. 34). Deste modo, a orientação educacional agregava também uma cultura do trabalho, buscando a “preparação de trabalhadores que compreenderiam o funcionamento da sociedade e ocupariam o lugar destinado para si nesta mesma sociedade”. (Mello, 2020, p. 34).

Após a seção Orientação Educacional, foi criada, a partir da edição de nº 9 da revista, de junho de 1959, uma nova seção, intitulada Atividades Extraclasse. Essas atividades foram consideradas, pela equipe de redação, “parte integrante e obrigatória de um moderno currículo escolar”, e além disso, a CADES, a DES e o MEC também incentivaram a organização de tais atividades em todas as escolas secundárias “como corretivo eficaz aos excessos do ensino teórico, livresco e formal que prevalece em nossas escolas, e como novo filão de ricas possibilidades educativas para juventude escolar de nosso país”. (Redação, 1959, p. 27). Presente, antes, na seção Didática Geral, o assunto da nova seção sugeria, agora, aos leitores, o envio de artigos que discutissem experiências e planos de atividades extraclasse, sendo que, dos trinta e oito textos publicados neste espaço, alguns eram traduções e transcrições de jornais e boletins (por exemplo, Jornal do Brasil, revista *Education through Art*, Cadernos de Teatro); de palestras (como as da Jornada de Diretores, que versaram sobre a importância de implantar nas escolas secundárias atividades como Conselho de Alunos); ou ainda, Clube de Leitura; Clube de Ciências; Associação de Pais e Professores; Excursão Escolar; Cinema Educativo; Teatro na Escola; Museu de Arte na Escola, entre outros.

---

<sup>24</sup> Para saber sobre as práticas das classes secundárias experimentais, ver os estudos de Dallabrida (2014, 2017), Vieira (2015), Dallabrida, Unglaub e Costa (2020), Chaves Júnior (2017).

A seção de Atividades Extraclasse não teve um ou mais autores expressivos. Os autores localizados publicaram um texto nesta seção, no máximo, dois. É possível dar ênfase ao autor Cadmo Souto Bastos, que publicou em outras seções, como a de Ciências Naturais, totalizando oito textos divulgados na revista; assim como a Manoel Jairo Bezerra, que totalizou sete textos na revista. Apesar de não apresentar autores de destaque, a seção Atividades Extraclasse teve como assunto de maior visibilidade o Cinema Educativo, o qual foi abordado num total de dez textos. A discussão girava, principalmente, em torno da importância do cinema na escola secundária, e do cinema educativo e recreativo, não apenas como um meio audiovisual de ensino, mas como um instrumento “para conhecer a vida emocional e afetiva do aluno através do modo e da intensidade de suas reações perante os filmes exibidos [...]”, podendo ainda promover debates por meio dos quais “cada um possa afirmar a sua personalidade e suas idéias, um verdadeiro exercício da crítica, que se poderá estender do fundo musical à propriedade do diálogo”, enriquecendo, assim, “os padrões estéticos, sociais, morais e políticos dos educandos”. (Gouvêa Filho, 1959, p. 37).

Outro tema relevante foi o Teatro na Escola, tratado em oito textos, nos quais foram apresentando modos de fazer um espetáculo, ou um exemplo de dramatização, ou um relato de experiência sobre o trabalho desenvolvido em um Ginásio público. Também foi falado sobre o modo de improvisar um cenário e, ainda, sobre o teatro como articulador de diversas disciplinas, “uma atividade globalizadora [...]” que permitia aos alunos “sentirem e experimentarem ‘realmente’ a vivência de seus estudos”. (Martini, 1961, p. 34).

Os pesquisadores Vieira; Dallabrida (2022), ao estudarem as representações das atividades extraclasse na formação do adolescente a partir de alguns dos textos publicados nesta seção da revista Escola Secundária, dizem que essas atividades tiveram projeção com as classes secundárias experimentais, assim como a orientação educacional, apresentando igualmente obrigatoriedade no seu regulamento. O estudo desses pesquisadores aponta que a atividade extraclasse, de “uso regulador”, foi representada “como benéfica à constituição do adolescente, pela condução do lazer, das vivências práticas do conhecimento e dos destinos profissionais em prol da sociedade moderna”, além de importante “formadora integral do adolescente”, o que a diferenciava das atividades extracurriculares. (Vieira; Dallabrida, 2022, p. 357). Consideradas como de renovação pedagógica, as atividades extraclasse eram vistas como essenciais para um currículo dito moderno da escola secundária, conduzindo ações experimentais e práticas, porém, que exigiam formação e um bom direcionamento por parte dos professores para a



realização de tais atividades a fim de que fossem alcançados os interesses dos jovens e da sociedade.

Seguindo a análise do sumário, encontra-se, após a seção das Atividades Extraclasse, um grande bloco de seções menores, uma para cada disciplina ofertada pelo currículo do ensino secundário, entre elas: Língua Vernácula, Latim, Línguas Estrangeiras, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Física, Química, Filosofia, além de Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, Desenho, Música e Canto Orfeônico e Educação Física. Os artigos destas subseções tratavam de assuntos variados como, por exemplo: a aprendizagem e os objetivos das disciplinas; os procedimentos para facilitar e dirigir a aprendizagem; sugestões de planos de aulas e de experiências práticas; indicações de materiais didáticos para uso no ensino e de temas específicos a trabalhar em determinada disciplina; vantagens da aquisição do conhecimento das disciplinas, entre outros. Assim como as demais seções, havia a divulgação de traduções de obras, tais como “A obra de Andrade e Huxley sobre ‘Iniciação à Ciência’” (Reis, 1957), em Ciências Naturais; além de sugestões de bibliografias para os professores, com comentários, por exemplo, “A Orientação Bibliográfica dos Professores de Português” (Silva, 1957), em Língua Vernácula; “Bibliografia Mínima Indispensável de Desenho” (Bandeira, 1958a); e “Organize sua Biblioteca. Indicação Bibliográfica para o Ensino de Inglês” (Organize..., 1960).

O modo como deveriam ser desenvolvidas determinadas atividades em sala de aula também foi abordado por alguns textos, tais como: “Exemplo de Comentário de Texto (Uma pequena fábula de Fedro)” (Faria, 1957), na seção da disciplina de Latim. Igualmente divulgavam palestras, como a proferida na Faculdade de Filosofia, por ocasião da comemoração do bimilenário de Cícero, com o título “O Desenvolvimento Cultural do Ginasiano através do Comentário de Textos Latinos” (Vieira, 1958), também publicado na seção de Latim; a palestra do I Encontro do Magistério de Física do Rio de Janeiro, com o título “Situação da Física na Escola Secundária” (Pupo, 1959); e a do I Congresso de Professores de Ensino Médio do Estado da Guanabara, intitulada “O Ensino da Geografia no 2º Ciclo Secundário” (Reis, 1960).

Ainda circulavam transcrições de periódicos, como o texto da revista Anhembi, nº 84, de 1957, intitulado “Contribuição da Escola à Compreensão e Utilização das Descobertas da Ciência” (Reis, 1958), em Ciências Naturais; as instruções metodológicas aprovadas em eventos dos profissionais da educação, como o “Programa-roteiro Mínimo para o Ensino de Inglês no Primeiro Ciclo Ginasial (Aprovado no Encontro de Mestre Realizado em Junho de

1958, em S. Paulo)”, publicado na seção Línguas Estrangeiras; e os estudos sobre a aplicação das instruções metodológicas do programa de português, com o título “Sugestões Metodológicas para a Execução do Ensino de Português” (Coutinho, 1959), na disciplina Língua Vernácula.

Eram publicados igualmente relatórios, como os das provas parciais de matemática do Estado do Ceará (Provas..., 1958b) e do Estado do Espírito Santo (Brasil, 1960), e das provas parciais de português (Brasil, 1959a), apresentados pela Comissão de Orientação do Ensino; os modelos de provas aplicadas em colégios, como “Provas Objetivas de História da América” (Provas..., 1958a), do Colégio São Joaquim, colégio de aplicação da Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, em São Paulo. Da mesma forma, havia a divulgação de depoimentos de professores, como o apresentado no I Encontro de Professores Secundários de Filosofia e replicado na revista, intitulado “O Ensino de Filosofia no Curso Secundário” (Mendonça, 1958), e as resoluções de tal encontro acerca dos programas da disciplina de Filosofia (Resoluções..., 1959), bem como as recomendações do III Encontro de Mestres, realizado em São Paulo, ao ensino da disciplina de Canto Orfeônico (Recomendações..., 1960). Por fim, houve a publicação de textos em francês e inglês, tais como: “La Dictée Expliquée” (Dequêch, [196-]); “How to Read a Poem Appreciation and Criticism” (Viterbo, [196-]), etc.

O Quadro 1 a seguir mostra a quantidade de textos publicados em cada disciplina / subseção contemplada na revista Escola Secundária, conforme o currículo do ensino secundário vigente à época, e os autores com maior número de textos publicados:

**QUADRO 1 – NÚMERO DE TEXTOS EM CADA SEÇÃO DAS DISCIPLINAS E OS AUTORES COM MAIOR NÚMERO DE PUBLICAÇÕES**

DISCIPLINA	Nº DE TEXTOS	AUTORES EM DESTAQUE	Nº DE TEXTOS
Geografia e História <sup>25</sup>	61	Arthur Bernardes Weiss	8
Línguas Estrangeiras	39	Miguel Azevedo Filho	4
Física e Química <sup>26</sup>	37	João Jesus de Salles Pupo	12
Língua Vernácula	37	Jairo Dias de Carvalho	7
Matemática	34	Eleonora Lôbo Ribeiro	4
		Malba Tahan	4
Latim	30	Ernesto Faria	4
Desenho	24	José Sennem Bandeira	5
Economia Doméstica e Trabalhos Manuais	22	Duverlina Santos	5
Ciências Naturais	21	Cadmo Souto Bastos	6
Filosofia	11	Amélia Medeiros R. S. D.	3
Canto Orfeônico e Música	8	Foram oito autores e cada publicou um texto apenas nessa seção	-
Educação Física	5	Foram cinco autores e cada publicou um texto apenas nessa seção	-

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Quadro 1 corrobora a afirmação de Souza (2009, p. 76), quando diz que os debates sobre o humanismo e a educação e o lugar da cultura clássica e científica no currículo da educação secundária não contestavam a legitimação de todas as disciplinas escolares, pois “disciplinas como História e Geografia, por exemplo, floresceram no início do século XX consolidando uma presença significativa nos programas do secundário”. Como é possível verificar, as disciplinas com maior número de textos publicados foram Geografia e História, somando, as duas, o total de sessenta e um textos.

Logo em seguida, a disciplina Línguas Estrangeiras apresentou trinta e nove textos; Língua Vernácula mereceu trinta e sete artigos; Física e Química também foram contempladas com trinta e sete artigos; Matemática, com trinta e quatro textos; e Latim, com trinta textos. Os

<sup>25</sup> Optou-se por agrupar o somatório dos textos publicados em Geografia e História devido à apresentação do Sumário que, em algumas edições, trouxe a subseção como História e Geografia (edições de nº 2, 1957; e nº 17, 1961); em outras, elas estavam distintas, como nas últimas edições; e a maioria, como Geografia e História, em dez números da revista.

<sup>26</sup> No caso das disciplinas de Física e de Química, mesmo aparecendo de forma distinta, na maioria das vezes, no sumário, apenas uma edição trouxe a subseção como “Física e Química”, assim, optou-se pelo somatório de modo agrupado.

anos de democracia, entre 1945 e 1964, reavivaram os debates sobre a modernização da educação secundária no país, voltando a ser problematizadas a questão do humanismo e a educação e as controvérsias da cultura clássica e científica, no entanto, as disciplinas em destaque “[saíram] fortalecidas enfrentando, tão-somente, as exigências da renovação metodológica”. (Souza, 2008b, p. 224). Constituiu exceção a língua estrangeira Francês que esteve, junto com o Latim, na berlinda das disputas curriculares, sendo que o Latim teve seu “destino selado” quando da aprovação da LDB nº 4.024/1961.

As disciplinas de Desenho, Economia Doméstica e Trabalhos Manuais, menos expressivas, tiveram um número de publicações próximo, vinte e quatro e vinte e dois, respectivamente; Canto Orfeônico aparece com apenas oito textos em toda a circulação da revista. Tais quantidades podem ter relação com a não existência, à época, de cursos universitários de preparação profissional, contribuindo para certa instabilidade dessas disciplinas e menor relevância diante da comunidade escolar. Ciências Naturais, com vinte e um textos, também com menor expressividade, lutava por uma configuração mais específica nas disputas das disciplinas curriculares. Filosofia, com onze textos, estava prestes a virar disciplina optativa do ciclo colegial; e Educação Física, com cinco textos, era a disciplina com maior atuação dos militares. (Souza, 2008b). Os autores foram os mais variados e os seus textos representaram a maior parte da revista devido ao extenso número de disciplinas curriculares presente no ensino secundário, destacando-se o secretário da Casa do Professor, professor João Jesus de Salles Pupo, das disciplinas de Física e Química, com 12 artigos publicados.

A próxima seção do Sumário, intitulada Consultório Didático, apresenta textos enviados pelos professores/leitores e concentrados na solução de dúvidas, problemas didático-pedagógicos e dificuldades no trabalho cotidiano da sala de aula. Publicado apenas nos três primeiros números da revista, eram respondidos pelo corpo editorial da revista de forma a esclarecer os “consultantes sobre a orientação mais aconselhada em tais casos, ou recorrendo ao parecer autorizado de especialistas da matéria”. (Redação, 1957b, p. 88). Os autores não eram identificados pelos seus nomes, e sim, pelo pseudônimo, quando adotado, ou pelas iniciais do nome, assim como não eram divulgados a localidade e o colégio a que pertenciam, somente o estado em que se situavam, a fim de preservar a imagem dos professores que buscavam consultas didáticas.

Xavier (2008, p. 155), ao pesquisar a identidade do professor secundarista construída pela revista Escola Secundária, diz que essa ideia de orientação pela equipe editorial, por meio

da seção Consultório Didático, indica uma “percepção do professor como um profissional que necessita da supervisão ou controle de profissionais mais qualificados”, portanto, “os técnicos do MEC apresentavam-se como profissionais habilitados para tal tarefa, seja em função de sua visão geral, dada pela posição que ocupavam no Ministério, seja em função de sua qualificação em nível superior”. Nesta perspectiva, a seção tinha o propósito de contribuir para uma determinada formação dos professores, que era baseada nas prescrições da revista, ou seja, da CADES, da DESE, do MEC.

Houve nove consultas didáticas publicadas no total das três edições, três em cada edição, não tendo sido possível identificar os motivos da não continuidade da seção. As questões encaminhadas pelos professores/leitores versavam sobre: o programa curricular oficial da disciplina de história e a possibilidade de alteração da ordem dos conteúdos a ministrar em sala de aula, uma vez que o professor discordava da ordenação proposta; a mudança de método de ensino por substituição de professor da disciplina de História Natural, o que gerou reclamações dos alunos e dúvida na nova professora quanto à melhor atitude<sup>27</sup> a tomar; o modo de planejar as aulas e ministrar os conteúdos para um melhor rendimento dos alunos; o registro da aula como ministrada e o conteúdo como estudado durante uma greve dos alunos e os procedimentos nos exames (se incluía tais conteúdos na prova ou não); além de outras questões sobre ética profissional docente.

Manifestando-se acerca dessas consultas didáticas e das orientações dadas pela equipe editorial, Xavier (2008, p. 156) afirma que houve “forte divergência de princípios e procedimentos existente entre as formas de conduta do professorado e as orientações sugeridas pelos consultores”, pois os professores pareciam ter uma concepção tradicional de ensino e as orientações sugeridas pela revista buscavam fomentar uma renovação pedagógica do ensino secundário. A autora aponta ainda que, “apesar do poder persuasivo da Revista – verificado em sua lógica de estruturação interna, bem como no conteúdo das orientações e dos artigos que veicula -, podemos encontrar a voz dos professores, dentro da própria Revista”, no caso, na seção Consultório Didático. (Xavier, 2008, p. 163). Mesmo com a interferência dos editores ao

---

<sup>27</sup> A título de ilustração mais ampla sobre o teor das consultas didáticas encaminhadas à revista Escola Secundária, no caso dessa professora, as dúvidas foram em torno de qual postura adotar diante de um abaixo-assinado encaminhado pelos alunos ao Diretor da escola pedindo a remoção da referida professora. Ela perguntava se deveria “ceder aos alunos e adotar aquela rotina horrível dos ditados maciços a que já estão habituados? Seria para mim como atirar ao mar, como carga inútil, tudo o que aprendi e armazenei em quatro anos de estudos especializados na faculdade de Filosofia. Não será melhor pedir logo minha demissão?”. (Consultas, 1957, p. 90).

selecionarem as consultas, essa era uma seção que permitia aos professores se exporem e, assim, revelarem as suas práticas pedagógicas.

Educandários Nacionais foi outra seção de curta presença na revista, constando apenas em duas edições, no primeiro e no terceiro número. Teve por objetivo divulgar novas experiências dos estabelecimentos de ensino secundário a fim de promover “a inventiva e o espírito progressista de nossos educadores no afã de melhorar a nossa educação de nível médio e torná-la mais eficiente e mais adaptada às nossas realidades”. (Redação, 1957c, p. 91). Xavier (2008, p. 154) também diz que essa seção buscava evidenciar “de forma a convencer, com base no exemplo, que a experimentação de novas propostas de ensino era viável e podia levar a escola e seus agentes a alcançar resultados positivos”. Para isto, convidava-se os educadores a enviarem os relatos de suas iniciativas, seus planos, programas institucionais para publicação, disseminação e estímulo aos demais professores.

Foram publicadas quatro experiências de instituições distintas, sendo uma do Colégio de Nova Friburgo, do Rio de Janeiro, criado pela Fundação Getúlio Vargas, em 1950, como um estabelecimento de ensino piloto para a aplicação das “modernas técnicas da escola progressistas e donde surgissem os primeiros passos para uma ampla renovação do ensino secundário no Brasil”. (Mendonça, 1957, p. 91). O relato expôs os objetivos e as realizações do Colégio acerca do setor administrativo, do setor didático e do setor educacional, demonstrando a tentativa de atender aos “ideais e princípios da educação integral, promovendo o desenvolvimento harmonioso da personalidade, no seu tríplice aspecto, o físico, o intelectual e o moral [...]”. (Mendonça, 1957, p. 94). Outro relato foi sobre o Centro de Estudos Pedagógicos, criado também pela Fundação Getúlio Vargas como meio de ampliar a obra do Colégio de Nova Friburgo, em que se divulgaram os objetivos desse Centro e o acordo firmado com a CADES para a realização de estágios, no Colégio, pelos professores secundaristas, oferecendo a oportunidade de observarem, pelo período de uma semana, um mês ou até três meses, as atividades docentes e discentes, “tomando contato com as técnicas pedagógicas ali adotadas, verificando os processos de orientação educacional e a vida do internato em toda a sua complexidade”. (El-Jaick, 1957, p. 94).

As atividades extraclasse do Colégio Pedro II, também do Rio de Janeiro, foram contempladas no relato de Reis (1957), em que trouxe os dez anos dessas atividades no Colégio, descrevendo as excursões e visitas realizadas, o programa de radioteatro e o cinema educativo, colaborando com os preceitos da DESE/MEC de que mais da metade do ensino moderno é

constituído de atividades extraclasse. Como último relato desta seção, foi publicado o relatório apresentado pelo diretor do Ginásio Sílvio Romero, localizado em Aracajú / Sergipe, considerado como o ginásio-modelo da Campanha Nacional de Educandário Gratuitos, em que descreveu qual a formação que buscava proporcionar aos alunos, quais os trabalhos desempenhados pela equipe diretiva, abrangendo também os professores e suas ações, os alunos, o serviço social, o conselho estudantil, o curso de admissão, a situação financeira, a estatística de aproveitamento, os planos para o decorrer do ano (Azevedo, 1957).

Fatos Diversos e Comunicações são duas seções que apareceram apenas uma vez na revista: a primeira trouxe o discurso do Inspetor Seccional do Distrito Federal no encerramento da Primeira Jornada de Estudos de Diretores, que ocorreu em 1957, e o trecho inicial do relatório do setor de Prédios e Aparelhamentos da DESE/MEC, que tratou sobre a situação da rede escolar secundária no ano de 1957. (Brant, 1958; Gomes, 1958). A seção Comunicações apresentou somente o comunicado da criação pela Secretaria de Educação e Cultura, do Paraná, do Serviço de Relações da Escola com a Família e a Comunidade, divulgando o decreto e as instruções de seu funcionamento, comunicado este que solicitava a troca de experiências e que confiava à revista essa possibilidade de intercâmbio com os vários profissionais da educação.

Portarias e Instruções do Ministério da Educação, outra seção da revista, publicada em cinco números, divulgava as legislações pertinentes ao ensino secundário, assim como a exposição de motivos para a aprovação de determinada legislação, quando fosse o caso, ou os comentários de algum especialista a respeito do assunto que tratava a legislação. As legislações desta seção tratavam sobre o processo de verificação prévia de estabelecimentos de ensino secundário para validação do funcionamento, o que trouxe adiante orientações da DES ao projeto de construção de novas escolas, uma vez que para a expansão do número de alunos era necessário o crescimento de escolas; também sobre a descentralização do setor de Fiscalização da Vida Escolar às Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário, permitindo, assim maior proximidade da DESE/MEC às escolas com acompanhamento da rotina e das práticas escolares. Além disso, foi publicada a regulamentação dos exames de admissão, das provas de segunda época e os procedimentos para a revisão de provas. Outras legislações foram publicadas nas demais seções, quando pertinentes à temática da seção ou, no caso do espaço inicial da revista, quando estavam envolvidas em alguma polêmica do campo educacional, por exemplo, o projeto de lei das diretrizes e bases da educação.

Por fim, a seção Noticiário da CADES e/ou Relatório da CADES<sup>28</sup> trazia informativos acerca das ações da CADES, da DES e do MEC, assim como os “programas de cursos e iniciativas que possam interessar ao magistério do ensino médio do País”. (Redação, 1957e, p. 98). Publicados em quase todas as edições (apenas três números não apresentaram essa seção), nessa seção eram divulgados os cursos de orientação e exames de suficiência a realizar em diversas cidades do país; estágios de aperfeiçoamento no Centro de Estudos Pedagógicos do Colégio de Nova Friburgo; congressos, simpósios, encontros, jornadas; as missões pedagógicas; os cursos de férias e os cursos de didática geral; cursos preparatórios aos professores para o trabalho de possibilidades educativas relacionadas às atividades extraclasse e ao uso de projeção audiovisual nas escolas; cursos de aperfeiçoamento aos demais profissionais das escolas, como os cursos para os secretários; bolsas de estudos no país e no exterior; parcerias com outras instituições, por exemplo, com o Centro Cultural da Embaixada da França para a aquisição de coleções de discos com aulas de francês preparadas, em particular, para os brasileiros.

Do mesmo modo, era anunciado o concurso do “Dia do Professor”; a instalação de novos laboratórios nas escolas para as aulas de química, física e ciências; as publicações recentes de materiais, como as monografias classificadas nos concursos do “Dia do Professor” e os Suplementos Didáticos de todas as disciplinas do currículo ginásial; além das atividades promovidas pela Casa do Professor; entre outras divulgações. Igualmente foram relatadas informações sobre o número de participantes e as localidades em que se realizavam os cursos de orientação e exames de suficiência; sobre as Semanas de Orientação Educacional e sobre os Estágios de Inspectores do Ensino Secundário. A revista Escola Secundária apresentava ainda, geralmente, ao final de cada seção, trechos de citações de autores expressivos da área da educação e que fossem afins com as temáticas abordadas nos artigos, como uma representação final ou para compor certa estética gráfica.

Neste sentido, as páginas da revista também indicavam que era contínuo o intercâmbio com outros periódicos semelhantes, tanto do país quanto do exterior, por exemplo, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), publicação do INEP destinada a divulgar as pesquisas desenvolvidas, o pensamento pedagógico e os estudos sobre a organização do ensino no

---

<sup>28</sup> A seção foi intitulada como Noticiário da CADES em algumas edições; em outras, como Relatório da CADES; e em outras ainda, como Relatório da CADES no sumário e como Noticiário da CADES no corpo da revista, porém, sempre com o mesmo teor nas informações.



país; e o periódico Educação e Ciências Sociais, boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Esses dois periódicos apresentavam, nas páginas iniciais, uma espécie de Editorial em que eram discutidos os temas aparentemente mais polêmicos no campo educacional; seguia-se uma seção onde se publicavam relatórios, ensaios, artigos, textos mais teóricos; outra seção continha o noticiário dos órgãos de vínculo, ampliado, nesses casos, para a divulgação também de relatórios, conferências, discursos, projetos de lei, resenhas de livros, etc, distanciando-os da revista Escola Secundária na apresentação das várias seções das disciplinas curriculares, foco distinto dessa revista. Em particular, a RBEP tinha uma seção, Atos Oficiais, que transcrevia todos os atos administrativos da área da educação. (Rosa, 2014).

Outro periódico semelhante à revista Escola Secundária, com foco no ensino secundário e na formação de professores, era a revista portuguesa, Labor – Revista de Ensino Liceal, da qual tive a oportunidade de me aproximar na ocasião do doutorado-sanduíche. A revista Labor se estruturava de modo similar à revista Escola Secundária, dividida em disciplinas curriculares, porém, os textos eram agrupados pelas áreas afins. A revista portuguesa tinha como público-alvo os professores do ensino liceal, sendo estes assinantes e muitas vezes autores colaboradores dos artigos nela divulgados. Labor publicava também os pronunciamentos do Ministério da Educação, quando destinados ao ensino liceal; apresentava um espaço destinado às legislações dessa etapa escolar, as alterações e/ou criação de novos regulamentos; fazia a divulgação dos concursos, das vagas disponíveis para a contratação de docentes em cada Liceu; dos nomes dos professores que atuavam no ensino particular, assim como das nomeações para reitores, vice-reitores e secretários dos Liceus.

Nesta perspectiva, a revista Escola Secundária, periódico educacional, com caráter didático-pedagógico, destinada aos professores do ensino secundário, voltada à formação e à certificação profissional, fez circular ideias de renovação pedagógica, locais, nacionais e transnacionais, instituindo os preceitos da CADES, da DESE e do MEC. A CADES, pensada para o aperfeiçoamento do ensino secundário, valeu-se da revista como estratégia pedagógica para a disseminação de práticas renovadoras, baseadas, em grande parte, nos conhecimentos da didática, como foi possível observar, dentre outros aspectos, na configuração estabelecida pelo sumário.

A revista Escola Secundária foi uma dentre as diversas ações implementadas pela CADES, que tinha como objetivo qualificar o corpo de professores do ensino secundário, a fim de superar o caráter verbalista e propedêutico que marcava até então essa etapa de escolarização,

contando com autores que ocupavam lugares em instituições que os legitimavam como detentores de um conhecimento, por exemplo, docentes das Faculdades de Filosofia e de colégios secundários reconhecidos como de excelência, além da presença de autores de diversos países e da divulgação de textos em línguas estrangeiras. Esses autores eram vistos como capazes de contribuir para alterar a realidade educacional do país, conforme pressupostos renovadores, propagados em âmbito nacional e transnacional, uma vez que era constante a circulação dessas ideias no campo educacional, buscando modificar concepções, saberes e práticas pedagógicas.

## 2.2 PROTAGONISMO DA “DIDÁTICA GERAL” E O SABER-FAZER DOCENTE: A BUSCA PELO PROFESSOR SECUNDARISTA MODERNO

Enfatizando a seção Didática Geral, que teve um total de cinquenta textos e uma média de três textos publicados em cada número, a revista cedia espaço privilegiado para essa seção: era a primeira seção indicada no sumário e ocupava as páginas seguintes aos textos de abertura. Muitos dos artigos publicados eram elaborados como planos de aula, com sugestões de atividades a serem usadas pelos docentes secundaristas, visando disseminar e legitimar um conjunto de saberes e introduzindo práticas de ensino diferenciadas, consideradas renovadoras. Assim, a seção Didática Geral, com publicações, na sua maioria, de base prática, congregava métodos e técnicas de ensino para a aquisição de habilidades pelos professores a fim de que fossem capazes de promover um ensino e uma aprendizagem condizente com as expectativas de modernização e consideradas de excelência do aparato escolar secundário, bem como de um ensino voltado às demandas dos estratos mais populares em ascensão e aos novos anseios urbano-industriais das grandes cidades.

A constituição da área da didática passou, ao longo dos tempos, por diversas fases, cada qual com uma ideia específica sobre o modo de fazer o trabalho docente, sendo sua finalidade voltada ao desempenho docente durante as aulas, aos princípios pedagógicos e às atitudes dos professores. No Brasil, a didática surge com maior ênfase a partir da institucionalização dos cursos de licenciaturas e como disciplina acadêmica, Didática Geral e Especial, das Faculdades de Filosofia, nos anos de 1930, sendo o enfoque inicial mais prescritivo, normativo e instrumental (Castro; Reis, 2018). A “racionalidade científica” que vinha se consolidando no discurso pedagógico brasileiro passa a vigorar junto ao enunciado da

necessidade de uma formação docente especializada e com novas orientações didático-pedagógicas, em particular, na formação de professores para atuação no ensino secundário, sendo estes considerados como o “ponto mais fraco da escola secundária brasileira”. (Abreu, 2005, p. 70). Apesar da ampliação, nos grandes centros urbanos, das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a formação profissional e pedagógica desses professores seguiu precária e boa parte apenas em nível médio, quando não somente escolarizados no primeiro ciclo ginásial.

Em suas reflexões sobre a necessidade do preparo mais especializado à docência, Evangelista (1997, p. 19-20) esclarece que:

Estavam em curso, em vários países, desde o século passado e início deste, experiências que reforçaram a difusão da necessidade de preparação especializada do magistério. Entre elas, estão as experiências do *Teacher's College* norte-americano, da Escola Normal Superior Francesa, do Instituto Pedagógico da Universidade de Louvain, na Bélgica, e do Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra. Tais instituições tiveram ressonâncias em nossa terra, compondo – em maior ou menor grau – as instituições locais em seu modo particular de organização e institucionalização. Foram os casos, por exemplo, da Escola de Aperfeiçoamento, em Minas Gerais, em 1929; da Escola de Educação, no Rio de Janeiro, em 1935; do Instituto de Educação da USP, em 1934, e do Instituto Católico de Estudos Superiores, no Rio de Janeiro, em 1932.

Assim, a Didática foi caracterizada como um saber necessário à formação do professor, sendo este saber com vistas à aprendizagem dos alunos, conferindo cientificidade à educação, devido ao seu estatuto de conhecimento alicerçado no desenvolvimento do professor como produtor de saberes. Essa área de estudo se revela quando se desaprova, no país, a inexistência de uma formação docente específica e especializada para o exercício do magistério no ensino secundário e se tenta desconstruir a concepção de um ensino fundamentado apenas no saber a ser ensinado, os conteúdos, e construir um ensino considerado renovador, baseado no como ensinar, enfatizando a importância dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Fonseca (2015, p. 244) corrobora ainda, no seu estudo sobre a Didática como disciplina acadêmica, que:

[...] emerge e se entrecruza com os discursos psicológico e biológico, que focam a figura do indivíduo que aprende, e o discurso pedagógico, que centraliza a importância da formação docente. Ou seja, é a interação de dois conceitos – *aprender e ensinar* – que vão dar singularidade ao discurso da disciplina acadêmica Didática Geral no momento histórico investigado.

Garcia (1995, p. 77) esclarece também que, a partir da institucionalização das Faculdades de Filosofia, quando a didática ganhou força no país e se tornou curso e disciplina

acadêmica, passou-se a delimitá-la como “área de conhecimento relativamente autônoma no ensino superior brasileiro”. Com isso, um movimento de consolidação foi se estabelecendo, no qual houve “a conquista, pela Didática e seus agentes, de uma certa respeitabilidade no interior das Faculdades de Filosofia”. (Garcia, 1995, p. 81). Nos anos de abertura política e democratização, pós Estado Novo, a Didática se torna mais humanista, passando-se em seguida para a busca de uma didática moderna, de caráter metodológico, em que um conjunto de procedimentos e técnicas de ensino procuravam garantir ou facilitar a aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, no período da década de 1950, a didática “passou a delimitar mais claramente como seu objeto de estudo e práticas a direção técnica da aprendizagem”, objeto este que a consolidou, efetivamente, nas Faculdades de Filosofia, “adquirindo maior autonomia ou independência em relação a outras áreas e disciplinas do campo pedagógico”, alcançando o auge nos anos de 1960, com o “movimento das escolas e classes experimentais”. (Garcia, 1995, p. 81). Nos anos seguintes, com a ditadura civil-militar, a didática assume o papel mais tecnicista e tecnológico. (Castro; Reis, 2018).

Criadas com a dupla finalidade de formar professores para o ensino secundário e pesquisadores das diversas áreas de conhecimento, as Faculdades de Filosofia, em particular, a faculdade da Universidade de São Paulo, acabaram disseminando certa distinção com relação à pesquisa e se afastaram dos problemas pedagógicos do magistério secundário. (Cacete, 2014). A divisão entre bacharelado e licenciatura, dos cursos de formação oferecidos, instaurou o dilema entre o prestígio conferido à formação dos professores especializados em disciplinas literárias e científicas, e o complementar à docência, de caráter pedagógico. No entendimento de Souza (2008a, p. 148), “a fragilidade da cultura pedagógica nos cursos de formação de professores devia-se também à configuração do campo pedagógico, o desenvolvimento recente e incipiente das ciências da educação e da didática e metodologia aplicada ao ensino secundário”.

Ao mesmo tempo que a Didática se consolidou como área encarregada de formar um determinado pensar e agir, em especial, a partir do seu desenvolvimento no interior das Faculdades de Filosofia, o período dos anos de 1950 e 1960 também foi caracterizado pelo processo de fragmentação da Didática quando se extinguiu a disciplina de Didática Geral e Especial, surgindo duas áreas distintas de formação do professor, a Didática e a Prática de Ensino, legitimadas pelo Parecer nº 292, aprovado em 14 de novembro de 1962, no Conselho Federal de Educação, intencionando superar a dicotomia expressa no “esquema 3 + 1”. (Garcia,

1995; Cury, 2003). A Prática de Ensino emerge sob a forma de estágio supervisionado, componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores, que até então eram realizados nos Colégios de Aplicação, estabelecimentos-modelos anexos às Faculdades de Filosofia. O Parecer que introduz a Prática de Ensino como estágio supervisionado apresenta a ideia de que:

[...] todo professor, sendo antes de tudo um educador, não pode ser um “tarefeiro” de “dar aulas” como um autômato. Por isso, a formação deve integrar no processo educativo a dimensão integral do aluno, os conhecimentos da matéria e os métodos apropriados. Assim, o licenciando deve se familiarizar com métodos e com as peculiaridades do aluno, sujeito principal do aprender desde logo. Dentro do currículo mínimo então obrigatório, o relator sugere um modo de concomitância interativa entre matéria de conhecimento e aspectos pedagógicos associados ao longo de todo o curso. (Cury, 2003, p. 10).

Xavier (2008, p. 154) contribui também ao afirmar que “ao docente do ensino secundário se atribuía, sobretudo, o dever de dominar os conhecimentos específicos de sua disciplina e o conhecimento das técnicas de transposição didática”. Para tanto, alguns textos publicados na seção Didática Geral continham “sugestões de atividades didáticas relativas a assuntos presentes no currículo de disciplinas específicas, indicando exercícios, propondo a seleção de temas e conteúdos, de métodos e atividades pertinentes a cada disciplina”. Portanto, os artigos publicados nessa seção abordavam temáticas direcionadas para: a formação do professor secundarista moderno; a sua postura didático-pedagógica em sala de aula; a didática como uma arte pedagógica; as concepções pedagógicas de ensino e os métodos e técnicas em debate naquele momento; o roteiro para organizar o planejamento de uma disciplina curricular; a autoridade e liderança do professor em sala de aula; como disciplinar os alunos; os critérios de seleção e avaliação dos livros didáticos a serem adotados pelos professores; os modos de fixação e verificação da aprendizagem e as contribuições ao avanço da aprendizagem; o diálogo como prática escolar a ampliar conceitos e as técnicas de condução das discussões em sala de aula; os equipamentos didáticos disponíveis para aquisição, pelas escolas secundárias, os possíveis usos em sala de aula e como construir alguns desses equipamentos, entre outras.

O Anexo C contém um quadro contendo todos os textos publicados na seção Didática Geral, com o título, o autor e as respectivas páginas. Nesse quadro é possível perceber que também foram publicados textos que trataram sobre os recursos didáticos, com destaque aos meios audiovisuais, como a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo e sua contribuição à educação e ao ensino; a televisão como progresso tecnológico e a serviço do

ensino e da educação. Havia ainda a presença de referências às iniciativas do exterior, como o centro audiovisual francês; indicações de obras bibliográficas, seguidas de comentários; menção aos cursos ministrados pela CADES e aos novos rumos da escola secundária; as classes experimentais secundárias etc. Deste modo, os autores contribuíram e fomentaram diversas técnicas de ensino em sala de aula em que apresentavam exemplos próprios, uma vez que muitos deles desempenhavam também a função de professor secundarista.

Por sua vez, no Quadro 2, a seguir, constam os autores que publicaram na seção Didática Geral, a função profissional em que atuavam no campo educacional (quando foi possível encontrar), o quantitativo de artigos publicados nessa seção específica e o somatório de textos apresentados na revista Escola Secundária (neste caso, incluindo as publicações nas demais seções).

**QUADRO 2 – AUTORES QUE PUBLICARAM NA SEÇÃO DIDÁTICA GERAL DA REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA**

<b>AUTORES</b>	<b>ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>PUBLICAÇÕES NA SEÇÃO DIDÁTICA GERAL</b>	<b>PUBLICAÇÕES NA REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA<sup>29</sup></b>
Adelino Martins	Líder religioso e Professor	1	2
Alaíde Lisboa de Oliveira	Professora	2	3
Albano Woiski	Professor	1	1
Alcias Martins de Attayde	Professor	2	2
Charles Dullin	-	1	1
Clemem Barreto Sampaio	Professor	1	1
Edmundo Profili	Professor	1	1
Fernando A. de Faria Mello	Capitão de Corveta Marinha	1	1
Guida Nedda Barata	Professora	2	2
<b>Imídeo Giuseppe Néri</b>	Professor	4	<b>8</b>
<b>Irene Mello Carvalho</b>	<b>Professora</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
José Rodrigues Gameiro	Professor	1	1
José Sennem Bandeira	Professor	1	6
<b>Lauro de Oliveira Lima</b>	<b>Professor e Inspetor Seccional de Fortaleza Orientador do Curso de Aperfeiçoamento de Professores</b>	3	<b>10</b>
Léa Tapajós	Professora	1	1
Leodegário A. de Azevedo Filho	Professor	1	7
<b>Luiz Alves de Mattos</b>	<b>Professor</b>	<b>10</b>	<b>10</b>
Manoel Jairo Bezerra	Professor	4	7
Maria da Glória Maia e Almeida	Técnico em Educação da Divisão de Educação Extraescolar do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura	1	2
Maria Nadyr de Freitas	Professora	1	1
Maria Teresa Castronovo	-	1	1
Paulo Cavalcanti C. Moura	Capitão da Marinha e Professor	2	2

<sup>29</sup> A coluna com o número total de publicações na revista Escola Secundária inclui o número indicado na coluna anterior, publicações na seção Didática Geral.

Pedro Gouveia Filho	Professor e Diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo	1	2
Romanda Gonçalves Pentafora	Professora	1	1
Rubem Costa	-	1	1
Sylvio do Valle Amaral	Professor	1	1
Vicente Tapajós	Professor	1	6

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Quadro 2 permite observar que os autores com maior número de publicações na seção Didática Geral (com destaque em negrito) foram Luiz Alves de Mattos, editor chefe da revista, que divulgou dez textos nessa seção; Irene Mello Carvalho, que teve cinco textos publicados na seção; e Imídeo Giuseppe Nérici, com quatro textos na respectiva seção e oito textos no total de publicações em toda a revista. Lauro de Oliveira Lima, que na seção específica veiculou três textos, foi um dos autores mais expressivos da revista, com a publicação total de dez textos, por isso, aqui merecem destaque as suas produções, além de ter sido um dos dirigentes da Diretoria do Ensino Secundário durante o período que antecedeu o golpe civil-militar.

Luiz Alves de Mattos atuou entre 1939 e 1972 como professor titular de Didática Geral e Especial, da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi), da Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e foi fundador do primeiro Colégio de Aplicação do país, em 1948, criado como anexo dessa Faculdade, estando à frente da direção até 1965. O Colégio de Aplicação, considerado um “laboratório experimental das pesquisas no campo da educação secundária [...] fundamental para a revolução das práticas escolares” (Silva; Vieira, 2018, p. 58), surgiu para ser “modelo de inovação no ensino-aprendizagem na e para formação de professores”, transitando constantemente por seus espaços licenciados-estagiários oriundos da FNFi, que imprimiam marcas na sua cultura escolar. (Vieira, 2023, p. 236).

Com formação beneditina e passagem na Liga do Professorado Católico, Luiz Alves de Mattos também foi professor do Departamento de Ensino da Fundação Getúlio Vargas e publicou diversas obras sobre o tema da didática, com destaque para o livro “Sumário de Didática Geral”, que teve sua primeira edição publicada em 1957, pela editora Aurora, no Rio de Janeiro, com 11 edições, sendo a última publicada em 1973. Esse livro, com características



de um manual pedagógico<sup>30</sup>, teve sua elaboração a partir das aulas ministradas nos cursos promovidos pela CADES aos professores do ensino secundário que pretendiam prestar os exames de suficiência para o registro profissional (Mattos, 1957e). O autor procurou, na obra, “realçar os aspectos mais imediatos da orientação normativa, que nos mencionados cursos se visava fornecer aos professôres militantes, sem tempo para maior aprofundamento crítico e reflexivo”, pois foi necessário reduzir os assuntos ao essencial e “sacrificar grande parte da fundamentação filosófico-histórica e científica, em que se alicerça a Didática moderna”. (Mattos, 1957e, p. 14). Conforme informado por Mattos (1957e), essa fundamentação filosófico-histórica e científica da didática era desenvolvida e discutida com maior aprofundamento nos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia, quando ministrava as disciplinas de Didática Geral e Especial, o que permite pressupor, portanto, que a obra acentuou mais a dimensão metodológica, técnica e normativa do ensino em sala de aula.

Silva e Alves (2019, p. 375), ao examinarem os livros de formação docente utilizados nas aulas de didática e as transformações dos modos como o trabalho dos professores foi discutido ao longo do século XX, no Brasil, expõem que foram consolidadas diferentes representações sobre as maneiras de conceber o magistério e que “a partir de meados do século XX, a ênfase passa a recair sobre os métodos de ensino, o planejamento e a uma série de orientações sobre como proceder com sucesso em aula”. Os mesmos autores expõem ainda, com relação ao livro “Sumário de Didática Geral”, de Luiz Alves de Mattos, que esse catedrático definiu a didática como “disciplina aplicada às técnicas de ensino, que exige a compreensão dos contextos sociais”, indicando certa predisposição à Escola Nova e citando teóricos como John Dewey. (Silva; Alves, 2019, p. 390). Dessa forma, muitos dos aspectos metodológicos e técnicos anunciados pelo autor, no prefácio do livro, foram também discutidos nos seus dez textos publicados na revista Escola Secundária, como se verá nos próximos capítulos, tais como: a linguagem didática do professor; o manejo de classe e suas normas; a disciplina da classe; o estudo dirigido etc.; sendo alguns desses temas produção igualmente de

---

<sup>30</sup> Os autores Silva e Correia (2004, p. 614) compreendem os manuais pedagógicos como aqueles destinados à formação para o magistério, com uma lógica específica de produção, “diferenciando-os, em sua natureza e forma, dos manuais escolares ou didáticos dirigidos aos alunos do ensino primário”, ainda que ambos se destinem ao uso escolar. Os manuais pedagógicos, construídos “na interação com outros autores, livros, modelos, países e instituições [...] não são apenas proposições, horizontes a serem alcançados, mas, antes, correspondem a discursos que dão a conhecer modos pelos quais, em diferentes tempos e espaços, as atitudes e visões de mundo daqueles que exercem o magistério têm sido estruturados.” (Silva; Correia, 2004, p. 615).

outros livros do autor, por exemplo, “A Linguagem Didática no Ensino Moderno” (Mattos, 1956); “Os Objetivos e o Planejamento do Ensino” (Mattos, 1957b) entre outros.

Já a autora Irene Mello Carvalho foi assistente de Luiz Alves de Mattos na Faculdade Nacional de Filosofia, além de diretora do Departamento de Ensino da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e professora do Colégio de Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, internato de ensino secundário, vinculado à FGV, considerado elitista e inovador. (Dallabrida; Gutierrez, 2022). Além disso, essa educadora realizou viagens pedagógicas ao exterior, subsidiada pela FGV, com o intuito de conhecer outras experiências, outros modelos, métodos e técnicas de ensino possíveis de implantar nesse Colégio, onde aplicou sua proposta de ensino, ainda que considerada “tradicional e paternalista”, mas configurando “experimentalismo pedagógico em caráter de inovação para o ensino secundário privado brasileiro, tendo influenciado também classes secundárias experimentais da rede pública”. (Clarino, 2017, p. 34).

Tal proposta foi divulgada pela autora em seu livro “O Ensino por Unidades Didáticas”, publicada pelo INEP em 1956, no qual ela relata quais são os fundamentos da sua proposta de ensino, baseada em unidades didáticas, e as experiências pedagógicas desenvolvidas no Colégio de Nova Friburgo. Ao tomar essa obra como objeto de estudo, Clarino (2017, p. 38) analisa a concepção didática defendida por Irene Mello Carvalho e como ela se apropriou de modelos internacionais, até então, não experimentados no Brasil, ao construir sua proposta, observando que era “baseada nas concepções de educação e didática formuladas pelo filósofo e educador alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e no Plano Morrison (1926)”.

Irene Mello Carvalho também apresentou sua proposta de ensino por unidades didáticas no Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado no Chile, em 1955, sendo que o trabalho “mereceu ofício originário do evento, alegando que a produção havia impressionado grandemente pela exatidão e agudez das pontuações e que seria de grande valia para os estudos sobre a educação secundária latino-americana”. (Clarino, 2017, p. 38). Ademais, a educadora teve, no Centro de Estudos Pedagógicos, criado pelo Colégio de Nova Friburgo para a formação de professores, o *locus* de aprofundamento do método de ensino por unidades didáticas entre professores.

O prefácio da primeira edição de “O Ensino por Unidades Didáticas” foi escrito por Anísio Teixeira, quando diretor do INEP. Em seu texto, Anísio Teixeira afirma que se dispôs a facilitar a divulgação do relato de Irene Mello Carvalho sobre o seu ensaio do plano Morrison,

tido como um conservador no debate educacional, por representar “não só uma novidade, mas uma audácia”, já que “nas alturas de 1964, não deixa de ser provocante acompanhar as torturas de Morrison para apresentar o seu pensamento conservador como ‘científico’”. (Teixeira, 1968, p. V). O INEP custeou a publicação das duas primeiras edições do livro, mesmo Morrison sendo, em sua visão, “descrente da curiosidade do aluno como motivo adequado para orientar o seu crescimento educativo”. Apesar disso, seu método representava:

[...] progresso inegável, sobretudo porque tôda a ênfase está na organização e integração do trabalho intelectual realizado pelo aluno e pela classe. Admitido o ensino por “matérias” e o programa antecipadamente prescrito a sua tentativa de motivação e de integração conseqüente é um passo sôbre o ensino desligado, fragmentário e decorado, que caracteriza a escola tradicional. (Teixeira, 1968, p. VII).

O autor ainda reconhecia que Irene Mello Carvalho deveria ter enfrentado a “formação pedagógica dos seus professôres e a quase total ausência de literatura didática adequada”, sem contar também com “o currículo e o programa – ambos impostos oficialmente – da escola secundária brasileira [que] oferecem imensas dificuldades mesmo para o plano Morrison”, para levar a “efeito numa escola secundária rígida uniforme e legalística, como a brasileira”. (Teixeira, 1968, p. 6). O Plano Morrison e suas recomendações para o ensino das matérias de ensino, realçando “unidade, organização do conhecimento e integração”, era tamanha novidade que o prefácio se encerra conjecturando que a introdução desse método no país era um indicativo do “futuro método da escola do futuro”, conforme se lê no excerto que segue:

Dia virá em que seu trabalho terá criado um novo estágio, de onde será mais fácil partir para a escola de amanhã, a escola fundada na experiência do aluno, guiada pelo mestre, para a formação, em cada período, de uma mentalidade de descoberta, adaptada às idades, mas possuidora, em germen, do espírito científico, que tanto conduzirá a experiência da criança, na classe, quanto a do sábio, no laboratório. (Teixeira, 1968, p. VII).

Considera-se importante destacar também que outro livro de autoria de Irene Mello Carvalho, destinado aos professores, intitulado “O Processo Didático” e publicado pela FGV, em 1972, teve notoriedade nas discussões acerca da didática e dos modernos métodos de ensino. O livro trouxe questões sobre a didática voltada à educação em novos moldes, mais humanista, no sentido de humanização do homem, “que dê relevo à moral, à inteligência, à criação e à apreciação artísticas”, e para tanto, tal educação exigia “uma didática mais sugestiva do que normativa [...] que conjugue, harmoniosamente, filosofia, ciência, técnica e arte [...] que confie

na capacidade criadora do professor”. (Carvalho, 1972, p. 10). A autora apontava que o livro não tinha o propósito de indicar essa didática, mas que ela precisava ser construída por meio de um esforço conjunto dos muitos envolvidos no processo educativo. Assim, abordou-se, nessa obra, os diferentes aspectos da atividade docente; o planejamento didático; a comunicação oral no processo didático; a comunicação visual; o controle da disciplina e a orientação da conduta; entre outros temas que estiveram antes presentes nos artigos publicados pela educadora na revista Escola Secundária e que serão aprofundados nos próximos capítulos.

Lauro de Oliveira Lima, na Explicação Prévia do seu livro “A escola secundária moderna: organização, métodos e processos”, pareceu discordar das apropriações que vinham sendo feitas das ideias de Morrison, quando expressou que autores como “Dewey, Claparède, Decroly, Montessori, Aguayo, Lourenço Filho, Makarenko”, foram “levianamente postos de lado em favor de Morrison”, pois, para Lima (1965, p. 3), “tôda aprendizagem é *auto-atividade*”, com isso, o trabalho docente deveria buscar “as técnicas que melhor suscitem a *atividade do aluno*”. E a didática, era apenas a “arte de dirigir a aprendizagem e conseguir o esforço voluntário” em busca da autonomia progressiva dos alunos e sua integração na sociedade. (Lima, 1965, p. 3). Esse autor expôs ainda que muitos educadores, atraídos pelos “chamados recursos audiovisuais” e pelos procedimentos “caricatos de motivação”, voltaram-se para uma didática que chamou de “pílula com açúcar”, que torna os “alunos cada vez mais passivos”, impedindo o desenvolvimento de suas potencialidades ao converter o processo educativo, “essencialmente *reflexivo*”, pela superficialidade do uso de uma “enorme massa de instrumentos exteriores”, como se necessário fosse disfarçar a aprendizagem para que os alunos aceitassem sua condição, seus compromissos e responsabilidades, enquanto estudantes. (Lima, 1965, p. 3).

Outro autor que publicou na seção Didática Geral, com destaque em quatro textos, foi Imídeo Giuseppe Nérici, professor de Psicologia Educacional e Assistente de Didática Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal, professor da disciplina de filosofia de diversas escolas de São Paulo, entre elas, o Colégio Estadual e Escola Normal de Cruzeiro do Sul, onde era concursado. Ele também foi orientador de diversos cursos de preparação ao exame de suficiência promovidos pela CADES. Em sua trajetória, há o registro como aluno do Instituto Cruzeiro, estabelecimento de ensino que funcionou de 1932 a 1944, considerado como o estabelecimento de marco inicial da renovação dos métodos pedagógicos no ensino secundário (Professor..., 1962). Formando-se nesse Instituto, no ano de

1937, teve como professor Álvaro Neiva, um dos realizadores da “grande e revolucionária experiência – a Escola Ativa Direta – sistema original de ensino secundário que mereceu as mais lisonjeiras referências do professor Lourenço Filho, em sua obra ‘Introdução ao Estudo da Escola Nova’”. (Professor..., 1962, p. 3). Imídeo Giuseppe Nérici foi também um dos vencedores da primeira edição do concurso Dia do Professor, em 1957, com a apresentação da monografia referente à disciplina curricular de filosofia em que a temática esteve em torno da didática especial dessa disciplina. Conforme as regras estabelecidas pelo concurso, todos os candidatos concorrentes deveriam ser professores atuantes nos ensinos secundário, comercial, normal ou industrial (Correio da Manhã, 1957).

Esse autor era visto como um professor de “sólida cultura” e experiente no assunto da didática, publicando livros de Didática Geral que apresentavam “linguagem precisa e agradável”, divulgando “exemplos de cunho prático”, em particular, aos professores do ensino secundário, “aos quais preferencialmente se destina, como contribuição de valia”. (Introdução..., 1960, p. 11). Participou do “Encontro de Educadores do Vale do Paraíba”, realizado na cidade de Lorena, em 1956, evento que integrou as festividades comemorativas do centenário de emancipação política da cidade, onde apresentou o trabalho de tese sobre “Formação e Seleção de Professores Secundários”, em coautoria com Sarah Rottenberg, ambos representando o Colégio Estadual e Escola Normal “Oswaldo Cruz”, da cidade de Cruzeiro / SP.

As propostas contidas no citado trabalho receberam total aprovação da plenária e abrangeram temáticas acerca da legislação sobre formação do magistério secundarista, indicando alterações como: os estudantes das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras deveriam ter, ao mesmo tempo, formação adequada à docência e formação especializada nas disciplinas próprias do curso superior; os ginásios de aplicação das Faculdades de Filosofia deveriam ser transformados em escolas experimentais, com regime didático diferenciado ao que se tinha na LOES; os diplomados em curso superior teriam que obter permissão de matrícula no curso de Didática, com duração mínima de dois anos, para então ingressarem no magistério secundário, ao invés do ingresso imediato; a prova de personalidade e a prova vocacional deveriam ser exigidas nos concursos públicos, bem como nos exames de suficiência; o regimento interno das Faculdades de Filosofia precisava incluir uma cláusula sobre a matrícula no curso de Didática, que exigisse do aluno à regência efetiva de classe em curso primário ou secundário, ou ainda, que ministrasse aulas particulares. (Alcançou..., 1956, p. 3).

Outra situação em que a participação desse autor teve destaque foi no inquérito realizado pelo jornal Diário de Notícias, publicação do Rio de Janeiro, sobre a condição do ensino no país à época, anos iniciais da década de 1950, quando declarou ser o ensino deficiente por causas “complexas e altamente correlacionadas”, como a “desagregação da família”, que sugestionava questões contrárias às exigências da escola; a presença de um “contínuo convite à satisfação e exasperação do sexo, da malandragem e da tapeação” pelo cinema, jornal, rádio, etc.; a “ridicularização, sistemática e generalizada do esforço, honestidade, probidade e sensatez”; a existência de escolas com instalações impróprias que dificultavam a ação pedagógica dos professores; a filosofia da educação inexistente nas ações conjuntas das escolas; a descrença dos professores no tocante às suas ações, devido ao excesso de trabalho submetido para suprir as necessidades de subsistência; o ensino desviado das reais necessidades do educando e da sociedade, com a presença ainda marcante do “ensino memorístico”. (O Ensino..., 1953, p. 2).

Em outra publicação, o autor divulgou as qualidades que considerava fundamentais para um bom professor, sendo visto como o “verdadeiro educador”, aquele que alcançava “relações harmoniosas com seus alunos”, envolvendo “simpatia e compreensão”. (Qualidade..., 1957, p. 3). O estudo de várias situações da atuação docente, apresentadas pelo autor, em diversos eventos para professores, revelava a importância do trabalho cooperado entre professor e aluno na sala de aula, buscando as contribuições das atividades pedagógicas na formação dos alunos, o que requeria o conhecimento dos atributos e das limitações dos discentes. Na percepção desse educador, o “bom professor” secundarista apresentava características como: “preparação técnica”, com conhecimentos dos seus alunos, dos métodos de ensino, do meio social, da disciplina; “adaptabilidade” ao aluno e ao seu meio de vivências; “amor ao próximo”, auxiliando e orientando de forma a conquistar autonomia; “estabilidade emotiva” que favorecia para um ambiente escolar sadio e confiante; “espírito de justiça”, cumprindo as normas estabelecidas sem distinção, ponderando as condições e as circunstâncias de cada atitude dos alunos. (Qualidade..., 1957, p. 3). Além dessas características, indicou, para as primeiras séries do ginásio, a “polivalência” dos professores, ou seja, eles ministrariam um conjunto de disciplinas afins, facilitando a passagem dos alunos do curso primário para o secundário, sem a mudança brusca do número de professores lecionando.

Conforme apresentado, os autores que publicaram na revista Escola Secundária, em particular, na seção Didática Geral, eram considerados especialistas nesse assunto, tanto pela

trajetória dos seus estudos quanto pela atuação profissional, pois todos eram professores vinculados a instituições reconhecidas e renomadas, o que legitimava suas ideias nessa área de conhecimento. Esses autores preconizavam uma formação de professores do ensino secundário baseada numa didática considerada moderna, condizente com os anseios da sociedade que se transformava, no entanto, defendiam ideias distintas, tinham compreensões, às vezes, divergentes.

Constituindo-se como destaque na seção Didática Geral, os autores Luiz Alves de Mattos, Irene Mello Carvalho e Imídeo Giuseppe Nérici divulgaram um pensamento renovador que, de forma própria, se baseava em preceitos da Escola Nova, porém, ainda com traços do pensamento considerado tradicional, uma vez que determinados autores que lhes serviam como fundamentação eram caracterizados como conservadores: a educação que defendiam não considerava, por exemplo, a curiosidade, o interesse e a motivação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Fomentando métodos e técnicas de ensino diversas, Luiz Alves de Mattos, Irene Mello Carvalho e Imídeo Giuseppe Nérici mostravam uma apropriação de ideias renovadoras, procurando dispensar o tradicional, aquele relacionado ao ensino verbalista e da passividade dos alunos. Defendiam um outro modo de educar, um modo renovador, de orientação da aprendizagem e de alunos ativos. Assim, o que parecia convergir entre esses autores era a ideia de inferir a didática como o centro do processo educativo.

Em conformidade com o exposto, a revista Escola Secundária e, em particular, a seção Didática Geral, pareceu ter como estratégia pedagógica a conformação de práticas e a disseminação de métodos e técnicas de ensino que configurassem uma concepção de professor secundaristas moderno, baseado no como ensinar e com ênfase na importância dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. O periódico demonstrou um pensamento educacional acerca da didática que passou a ser representado pela CADES, pela DESE e pelo MEC, como uma área que tinha por finalidade aprimorar o desempenho dos professores em sala de aula. Muitos dos artigos publicados, na sua maioria de cunho prático, foram elaborados como planos de aulas, com sugestões de atividades e atitudes a serem seguidas pelos docentes, visando legitimar um conjunto de saberes e introduzir práticas de ensino consideradas diferenciadas, renovadoras. O próximo capítulo deste trabalho aborda tais métodos e técnicas de ensino, apropriadas pelos autores da seção Didática Geral sob o ideário renovador, e propagadas pela revista como primordiais à atuação docente nas escolas secundárias brasileiras.

### **3 FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: APROPRIAÇÕES DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

Conforme visto no capítulo anterior, o período dos anos de 1950 e 1960 foi de busca pela formação de professores, fundamentada em uma didática de caráter metodológico e técnico, em que o conjunto de procedimentos e técnicas de ensino era preocupação constante, a fim de procurar garantir ou facilitar a aprendizagem dos alunos. O professor era visto como essencial na condução das aulas. Seu papel era de aplicador dos conhecimentos didático-pedagógicos de forma a orientar a aprendizagem dos alunos. A didática, historicamente concebida como a ordenação dos conhecimentos voltados para a atividade docente, a arte de ensinar, teve como força, nesse momento, os aspectos relacionados ao saber-fazer do trabalho pedagógico em sala de aula. Nos cursos de formação diversos, tanto os das Faculdades de Filosofia quanto aqueles promovidos pelo Ministério da Educação, nesse caso, os oferecidos pela CADES e intensificados com os textos publicados na revista *Escola Secundária*, era preciso sedimentar princípios, procedimentos e atitudes junto aos professores.

Como área com certo tempo de existência, a didática passou por diversas fases em que foram crescentes as alterações dos procedimentos de ensinar. Procurando superar as concepções iniciais, consideradas conservadoras ou tradicionais, de método único, com uma lógica universal que abrangesse o ensino em diferentes níveis, passou a ser caracterizada, no final do século XIX e início do XX, com outro pensamento educacional, mais racional e científico, introduzido por alguns dos educadores representantes do movimento pela Escola Nova, a partir de diferentes experiências. No Brasil, com as discussões que levaram ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, a didática esteve fundamentada no experimentalismo de John Dewey, no qual a atividade interessada do aluno estava no centro dos processos de ensino e aprendizagem (Castanho; Castanho, 2008; Trindade, 2019).

As autoras Oliveira; André (2004) indicam que, a partir do século XIX, até meados do século XX, as preocupações da didática giravam em torno dos estudos de métodos e técnicas de ensino sob a perspectiva da Escola Nova, em que se considerava o método experimental para a construção dos saberes e os métodos ativos para as práticas de ensino na sala de aula. Na segunda metade do século XX, logo no início dos anos de 1950, a didática mantém sua característica principal, metodológica, porém, agora, como forma de garantir a eficiência da aprendizagem dos alunos a partir da ordenação e sistematização dos conteúdos a ensinar.



Do mesmo modo, Castro (1992, p. 235), ao relatar, no final dos anos de 1980, as suas memórias acerca do ensino de didática e prática de ensino no Brasil, disciplinas ministradas pela autora durante trinta e cinco anos, na Faculdade de Filosofia, da Universidade de São Paulo, confirma que o pano de fundo das discussões didático-pedagógicas, desde o Manifesto dos Pioneiros até meados dos anos de 1960, eram as ideias da Escola Nova. Nesse movimento de renovação pedagógica admitia-se tanto os progressistas, considerados “pragmatistas de influência americana defendendo com Dewey a democracia como a única forma de vida que respeita a dignidade humana”, quanto “as novas direções socialistas de Wallon ou Freinet”, assim como a escola francesa e suíça, com “Claparède, Ferrière, Cousinet, etc. [que] propunha, por sua vez, rumos diferentes, do ponto de vista científico, daqueles que, nos Estados Unidos, iam se dirigindo ao comportamentismo”. (Castro, 1992, p. 235). As leituras que se faziam nessas disciplinas abordavam, de um lado, “as grandes reflexões de Dewey”, e de outro, “algumas receitas para resolver problemas específicos e uma abundante floração de métodos: projetos, unidades, centros de interesses, globalização, trabalho em equipes, estudo individualizado, etc”. (Castro, 1992, p. 236).

Candau (1983), ao discutir o papel da didática na formação de educadores, faz uma análise dos momentos do ensino da didática no Brasil, a partir da década de 1960, situando sua experiência como estudante de Licenciatura em Pedagogia (1959-1962) e como professora de didática, desde 1963, ambas na Pontifícia Universidade Católica – PUC/RJ. A autora relata que o problema estava em superar a escola tradicional a partir das ideias de renovação pedagógica, que eram compreendidas como:

[...] a necessidade de partir dos interesses espontâneos e naturais da criança; os princípios de atividade, de individualização, de liberdade, estão na base de toda proposta didática; parte-se da importância da psicologia evolutiva e da aprendizagem como fundamento da didática: trata-se de uma didática de base psicológica; afirma-se a necessidade de “aprender fazendo” e de “aprender a aprender”; enfatiza-se a atenção às diferenças individuais; estudam-se métodos e técnicas como: “centros de interesse”, estudo dirigido, unidades didáticas, método de projetos, a técnica de fichas didáticas, o contrato de ensino etc.; promovem-se visitas às “escolas experimentais”, seja no âmbito do ensino estatal ou privado. (Candau, 1983, p. 16).

Contribuindo para a discussão, Irene Mello Carvalho (1972, p. 53), uma das autoras de destaque da revista *Escola Secundária*, no seu livro “O Processo Didático”, ao caracterizar os métodos didáticos em discussão nos anos de 1950 e 1960, declara que os métodos deveriam “subordinar-se às condições psicológicas do aprendiz, que variam com seu grau de

desenvolvimento físico e mental”. O objetivo dos métodos didáticos, neste sentido, era o de fazer o educando “adquirir novas e melhores formas de pensar, de agir e de sentir, a fim de que possa desenvolver sua personalidade e ajustar-se ao ambiente em que vive”, portanto, de contribuir para que, por si, fossem redescobertos os conhecimentos e as técnicas já existentes no meio a que pertencia. (Carvalho, 1972, p. 54). Para essa autora, os métodos não tinham “uma única e sistemática seqüência de passos [...] aplicável a qualquer discípulo, a qualquer nível de escolaridade e a qualquer disciplina ou matéria de ensino”, ainda que o “sonho de todo didata” fosse elaborar um “método único e universal”, que fosse “tão valido que sirva para orientar o trabalho de qualquer professor, em qualquer nível e em qualquer tipo de aprendizagem”. (Carvalho, 1972, p. 56).

Neste sentido, o método era visto como a forma de sistematizar os conhecimentos a serem ensinados, por meio de etapas sucessivas ou cíclicas, com a finalidade de alcançar um objetivo, nesse caso, o melhor rendimento na aprendizagem escolar dos alunos. A aplicação dos métodos ocorria utilizando-se técnicas de ensino por meio das quais os professores configuravam suas ações, acompanhavam o desenvolvimento das práticas escolares e o desempenho de cada aluno. Além disso, os métodos e as técnicas tinham seus procedimentos pedagógicos enriquecidos com o uso de recursos didáticos, que aprimoravam as exposições didáticas, aproximando as situações em estudo da realidade.

Assim, favorecendo os métodos didáticos e as técnicas de ensino, a fim de preencher as lacunas existentes entre as prescrições teóricas e as práticas pedagógicas em sala de aula, abrangeu-se, na revista *Escola Secundária*, na seção *Didática Geral*, de acordo com a pesquisa realizada, noções e princípios de diferentes matrizes teóricas com visibilidade naquele momento. A discussão sobre didática no ensino secundário passava por algumas temáticas, entre elas, o método das unidades didáticas, a partir das indicações do Plano Morrison, preconizado, no Brasil, por Irene Mello Carvalho; o método do ciclo docente, com suas diversas fases e subfases, proposto por Luiz Alves de Mattos; o método eclético de Malba Tahan e a técnica do caderno controlado, exposto na revista por Lauro de Oliveira Lima. Abaixo segue o Quadro 3 com os textos utilizados para a análise dos tópicos seguintes deste capítulo, em que se pretende explorar cada um dos métodos e das técnicas de ensino abordados nas discussões dos autores. Ainda se recorreu a outras publicações, como livros e manuais pedagógicos, produzidos pelos mesmos autores, a fim de ampliar e aprofundar a discussão.

**QUADRO 3 – TEXTOS SELECIONADOS DA SEÇÃO DIDÁTICA GERAL**

<b>MÉTODO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
<b>Unidades Didáticas</b>	A unidade no ensino moderno	Irene Mello Carvalho
	Unidades da matéria ou unidades de experiência	
<b>Ciclo Docente</b>	Há mesmo necessidade de planejar para bem ensinar?	Edmundo Profili
	Roteiro de organização de um plano de curso	Lauro de Oliveira Lima
	A exposição oral e o problema da atenção	Paulo Cavalcanti C. Moura
	Principais técnicas para conduzir discussões em classe	Romanda Gonçalves Pentafora
	O diálogo na educação	Imídeo Giuseppe Nérici
	O estudo dirigido	Luiz Alves de Mattos
	O Estudo Dirigido, Esse Esquecido	Guida Nedda Barata
	Como ajudar o aluno a estudar	Manoel Jairo Bezerra
	Como Estudar Melhor	Fernando A. de Faria Mello
	Manejo de classe	Luiz Alves de Mattos
	Disciplina e liderança	Irene Mello Carvalho
	O professor como um líder	Paulo Cavalcanti C. Moura
	A disciplina – fatores e fins	Alcias Martins de Attayde
	‘Escola Nova’ e disciplina	Irene Mello Carvalho
	A indisciplina – causas e tratamento	Alcias Martins de Attayde
	O que podemos exigir de nossos alunos	Irene Mello Carvalho
	A medida objetiva do aluno	Manoel Jairo Bezerra
	Em torno de uma pesquisa sobre aprovações e reprovações escolares	Rubem Costa
	<b>Método Eclético pelo Caderno Controlado</b>	O caderno controlado do professor Malba Tahan

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

O Quadro 3 apresenta um total de vinte e um textos, sendo dois textos sobre o método das unidades didáticas, dezoito textos sobre o ciclo docente e um texto sobre o método eclético com o uso do caderno controlado. Percebe-se a importância com que o ciclo docente foi representado na revista, pois um número considerável de textos se aproximou da temática, aprofundando assuntos relacionados com o método, indo além da explicação de suas fases e subfases, por exemplo: a linguagem didática do professor, com três textos; a técnica do estudo dirigido, com quatro textos; o manejo de classe e a importância do professor como líder para um ambiente disciplinador em sala de aula, com seis textos; e a avaliação, com três textos.

Na continuidade do capítulo são abordados esses métodos e essas técnicas de ensino indicadas ao saber-fazer docente secundarista. Os métodos e as técnicas de ensino eram apresentados, na revista, por autores que haviam se tornado referência nos temas relacionados à didática e que buscavam contribuir com seus trabalhos para a renovação pedagógica do ensino secundário. Com base no conteúdo do Quadro 3, disposto acima, cada tópico tratará de um método de ensino que estava voltado ao modo como deveriam ser orientados, pelos professores, o ensino e a aprendizagem dos estudantes secundaristas.

### 3.1 UNIDADES DIDÁTICAS: RESSIGNIFICANDO MATÉRIAS DE ENSINO E EXPERIÊNCIAS DISCENTES

A noção de “unidade” na área da didática foi, por um longo tempo, relacionada com um modelo mais tradicional, aplicada aos métodos de ensino conforme as ideias do seu tempo correspondente, como, por exemplo, os métodos da obra do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), precursor da pedagogia e da psicologia, mas que foi considerado renovador para o período por apresentar a organização dos programas escolares em tópicos e de forma sistemática, com fins claros e meios definidos. As ideias desse filósofo representaram um avanço às teorias que existiam na sua época, oferecendo aos professores um roteiro estruturado e seguro, o que fez serem muitos os adeptos do seu método, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. J. Friedrich Herbart também fundamentou a maioria dos demais métodos ao longo do século XX, sobretudo no âmbito da escola de nível médio. (Carvalho, 1957a; 1968; 1972).

Com os estudos de J. F. Herbart surge, conforme Cambi (1999, p. 431-432), “um empenho da pedagogia de constituir-se como ‘ciência’, ainda que como ciência filosófica, e portanto o início de uma pesquisa epistemológica em pedagogia”, de caráter humanista e fundamentada em “várias correntes da pedagogia moderna: de Locke a Rousseau, dos idealistas pós-kantianos a Pestalozzi, os vários protagonistas do pensamento pedagógico de todo um século (e além) são enfrentados nas páginas herbartianas”. Cambi (1999, p. 435) expressa também que Herbart se ocupou principalmente das escolas secundárias, distinguindo-as em:

[...] escola técnica e ginásio, separadas por objetivos e programas, mas para ambas “a atividade oficial” que as caracteriza deve “inserir-se num todo”. O professor, a quem é confiado o bom funcionamento da escola, deve ser culto e didaticamente preparado,

capaz de desenvolver um trabalho escolar gradual e orgânico, de dirigir-se aos rapazes com “clareza e precisão”. Além disso, deverá ser um atento indagador da individualidade dos estudantes, para poder efetivamente guiá-los e educá-los.

Ainda citando Herbart, Carvalho (1968; 1972) explica que o filósofo alemão, motivado pelas ideias do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), a quem considerava um guia (Cambi, 1999), concebia a instrução do ensino como necessária ao processo educativo, em que o estudo dos assuntos deveria ser correlacionado de modo a formar as ideias, a partir da experiência de cada educando e dos vários estímulos exteriores, num sistema definido pelos famosos “passos formais”: clareza, associação, sistema e método. Esses “passos formais” do trabalho docente logo foram aperfeiçoados por alguns de seus discípulos e ampliados para cinco etapas, “tendo havido bipartição do primeiro deles (“clareza”) e alteração no nome do último (“método)” (Carvalho, 1968, p. 31). Tais etapas eram caracterizadas da seguinte maneira:

Na fase de “preparação”, o professor deveria fazer um levantamento dos conhecimentos que vão servir de base para o novo estudo, e atualizá-los no espírito dos alunos. Por esse meio, o mestre construiria a “base aperceptiva”, preparando e educando para receber os novos conhecimentos, que seriam apresentados na fase seguinte – a de “apresentação” ou “exposição”. Após esse contato com o assunto novo, seria necessário relacioná-lo com os velhos assuntos, o que constituiria o centro da terceira fase – “associação”. Agora, urge generalizar e sistematizar o novo conhecimento para separar os conceitos fundamentais das ideias de ordem secundária, bem como para organizar logicamente aquelas concepções de primeira importância. Isto se realizaria na fase denominada “generalização”. Finalmente, aplicar-se-ia o conhecimento recém-adquirido a situações reais e concretas, o que transformaria as ideias em forças ativas, o “saber” em “poder”. Esta fase – a de aplicação – seria como que a prova decisiva da eficiência do ensino e da aprendizagem dentro desse método. Torná-lo-ia ativo e prático, bem como evitaria que o condenássemos por ser “teórico” ou baseado, exclusivamente, no “verbalismo” didático. (Carvalho, 1968, p. 31-32).

Assim interpretado, o sistema herbartiano, no seu tempo, foi qualificado como um método moderno, um método ativo, que posicionou “no centro do problema educativo o papel do professor e um ordenamento preciso dos processos de instrução” (Cambi, 1999, p. 436), além de configurar-se como “a primeira formulação concreta da ideia de um método único, universal e geral” e divulgador inicial do conceito de “unidade”. (Carvalho, 1972, p. 60). Neste sentido, seguindo os rastros herbartiano e os estudos da psicologia da aprendizagem, em particular, os da corrente gestaltista, os educadores passaram a compreender que era necessário a sistematização do conhecimento e sua ordenação, de forma a perceber as “interrelações e subordinações de seus diferentes fenômenos”. (Carvalho, 1957a, p. 11).

As tentativas “pós-herbartiana” de construir e implantar um sistema de ensino educativo, que viessem a superar sua concepção, principalmente com os estudos da psicologia moderna, derivaram no método de ensino de Henry C. Morrison (1871-1945), professor da Universidade de Chicago, nomeado de *mastery formula*, delineado como a “fórmula que garantiria o domínio do conhecimento: pré-teste; ensino; testar os resultados; adaptar os procedimentos; ensinar e testar outras vezes, até alcançar a verdadeira aprendizagem”. (Carvalho, 1972, p. 61). A partir de então, Henry C. Morrison coordenou uma “revolução na Didática”, publicando a obra *The Practice of Teaching in the Secondary School*, no ano de 1926, em que traça um esquema didático, expõe o conceito de “unidade” e “propõe um método para seu ensino e aprendizagem”. (Carvalho, 1957a, p. 11). Tal método era, por excelência, aplicado ao ensino secundário, para jovens e adolescentes, por já terem completado a formação primária, elementar, e poderia ser aplicado a qualquer assunto e a qualquer matéria de ensino, desdobrando-se em “unidades metódicas”, no entanto, também poderia ser introduzido na escola primária e até no ensino superior, desde que submetido a adaptações (Carvalho, 1968).

Com a intenção de esclarecer o conceito de unidade proposto por Henry C. Morrison e Irene Mello Carvalho (1957a), no texto *A Unidade no Ensino Moderno*, diz que é “um aspecto completo e significativo” de um conhecimento, sendo que sua aprendizagem resulta na “adaptação da personalidade”, ou seja, “um *todo* (completo), mas um *todo valioso* (significativo) para o aluno” que “deve redundar na aquisição de novos modos de pensar, sentir e agir”. (Carvalho, 1957a, p. 11-12). Ressalta a autora que esse conhecimento deveria partir, nos estudos de uma disciplina, dos “problemas da comunidade em que vivemos (meio)” para o ensino que tivesse por base “os fatos de uma ciência, os aspectos de uma arte ou os problemas da conduta”. (Carvalho, 1957a, p. 11).

A unidade era, segundo Morrison (1942 *apud* Carvalho, 1968, p. 6-7), “um aspecto completo e significativo do meio, de uma ciência organizada, de uma arte ou da conduta, o qual, uma vez aprendido, resulta em uma adaptação da personalidade”, que contemplava duas características fundamentais: de “*integração das experiências num todo significativo*”; e de “*selecionar as experiências dentro de um campo unitário*”. A autora salienta ainda que Henry C. Morrison indicava a divisão dos temas, tópicos ou pontos das unidades em “subunidades”, com as mesmas características de “significação e homogeneidade”, sendo “a seriação desses tópicos, sua subordinação a temas mais amplos (‘unidades’), é que *caracteriza o ensino moderno por ‘unidades’*”. (Carvalho, 1957a, p. 12, grifo nosso).

O método por unidades permitia flexibilidade na atuação docente porque era possível adaptar o ensino às necessidades e condições dos estudantes, favorecendo o atendimento das diferenças individuais dos alunos. Outro ponto destacado era sua eficácia motivadora, pois, quando a exposição do assunto tratado pela unidade tinha sido realizada com uma linguagem didática clara, o aluno percebia as contribuições práticas e culturais daquele conhecimento e sentia-se instigado a estudar. Além disso, o ensino por meio de unidades facilitava a “correlação” entre as disciplinas curriculares, dando mais sentido à aprendizagem discente. No entanto, alguns pressupostos foram apontados como necessários para a aplicação do método, como: maior preparo e experiência dos professores; material didático variado; critérios bem definidos ao iniciar uma outra concepção de ensino na sala de aula; apoio dos diretores das escolas na coordenação do trabalho junto de todo o corpo docente, para que houvesse aceitação do método, tanto pelos alunos e suas famílias quanto pela comunidade em que se localizavam os estabelecimentos de ensino. (Carvalho, 1968).

Ademais, o Plano Morrison classificava as unidades em cinco diferentes tipos de aprendizagem e, ao distingui-las, agrupava as disciplinas escolares em modalidades de aplicação denominadas de técnica educacional “operativa”, sendo elas:

- a) disciplinas científicas – como a Matemática, a Gramática e as Ciências Físicas ou Sociais, cujo objetivo é ampliar a compreensão e o entendimento da realidade;
- b) disciplina apreciativa – como a Literatura e a Ética, onde os problemas dos valores e da conduta se destacam;
- c) artes práticas – que promoveriam o ajustamento do educando aos aspectos materiais de seu ambiente (ex.: Trabalhos Manuais e Economia Doméstica);
- d) artes lingüísticas – que envolvem os meios de expressar e interpretar os pensamentos ou sentimentos, quer no vernáculo, quer nas línguas estrangeiras;
- e) de prática pura – ou seja, a parte automatizável dessas artes e disciplinas, tendo como base o hábito, desenvolvido e fixado pela repetição (ex.: a tabuada, o vocabulário, a ortografia, etc.). (Carvalho, 1968, p. 15)

Alguns programas do ensino secundário brasileiro, vigentes à época, estavam “filiados à orientação tradicional”, como o de Química, do curso colegial, estando os de Matemática, Geografia e História, por sua vez, mais próximos do conceito proposto por Henry C. Morrison. (Carvalho, 1957a, p. 12). As matérias: Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e Educação Física, conforme o currículo brasileiro do período, não teriam como adotá-lo nas aulas porque não havia como deixar de cumprir o “learning by doing” (“aprender fazendo”), simplificando o método e admitindo que cada professor formulasse os procedimentos de ensino conforme as especificidades de cada atividade (Carvalho, 1968). A autora diz ainda que “nas

disciplinas em que o *compreender* é mais amplo do que o *fazer* [...] o Plano Morrison abrange cinco fases: *Exploração, Apresentação, Assimilação, Organização e “Recitação”*, sendo que “o estudo de uma unidade só se completa quando tôdas as cinco fases foram percorridas”. (Carvalho, 1968, p. 56).

No Brasil, o método de ensino conhecido como Plano Morrison foi pela primeira vez implantado e adaptado no Colégio de Nova Friburgo<sup>31</sup>, da Fundação Getúlio Vargas, escola de ensino secundário privado com regime de internato. A experiência foi divulgada no livro “O ensino por unidades didáticas – seu ensaio no Colégio Nova Friburgo”, da autora Irene Mello Carvalho, publicado pela editora da própria Fundação Getúlio Vargas (Carvalho, 1968). A autora expôs, no livro, que “o objetivo primordial dêsse educandário é constituir-se em centro de experimentação pedagógica, em geral, e de experimentação didática, em particular, no campo do ensino secundário”. (Carvalho, 1968, p. 91).

Com o lema “Saúde, Saber e Virtude” e preocupado com o “processo de ajustamento social” dos alunos, o Método de Unidades Didáticas, de Henry C. Morrison foi instituído como base da organização pedagógica dos programas disciplinares do ensino curricular, bem como seus pressupostos teóricos, embasados na filosofia dos passos de instrução formal de Herbart e na psicologia de perspectiva Gestalt, fundamentaram também as normas de convivência entre alunos, professores, diretores do Colégio Nova Friburgo. (Carvalho, 1968, p. 91). O pesquisador Pablo Silva Machado Bispo dos Santos, na obra *Experimentalismo pedagógico e inovação conservadora na educação fluminense: o Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas*, fruto da sua dissertação de mestrado, apresentou a memória institucional do colégio a partir dos atores que vivenciaram a implementação de seu ideário pedagógico, utilizando como fonte dos estudos a *Revista Curriculum*, periódico editado pela próprio colégio, entre 1962 e 1976, buscando “compreender como a produção editorial desse periódico traduziu a linha pedagógica e as diretrizes administrativas do CNF e da própria Fundação Getúlio Vargas”. (Santos, 2021, p. 18). O autor indica que o colégio teve reconhecimento como instituição de excelência entre as escolas secundárias de sua época, destacando-se sua constituição como “porta de entrada das metodologias didáticas experimentais”, no entanto, foi possível perceber:

---

<sup>31</sup> Outras escolas no país também se utilizaram do método de unidade conforme as diretrizes do Plano Morrison, em especial, os colégios militares (Carvalho, 1968).



[...] o caráter tradicional (ou “conservador”, se for considerada a denominação que Anísio Teixeira atribui a Morrison) dessa metodologia didática (segundo Anísio Teixeira, Morrison seria um conservador no debate educacional norte-americano), e que, ainda que se possa ressaltar a experiência educacional do CNF como sendo renovadora, torna-se claro que há aspectos de conservadorismo no âmbito educacional, tais como os apontados por Anísio, que não podem ser descartados ou omitidos. (Santos, 2021, p. 53).

Ao que tudo indica na pesquisa, o Colégio Nova Friburgo (CNF) possuía espírito experimental e renovador, que procurava abarcar todos os setores desse educandário por meio de estratégias disciplinares e pedagógicas que promovessem a “coesão grupal dos seus alunos e a integração de seus professores em torno de projetos comuns”. (Santos, 2021, p. 48). Todavia, com intensa vida comunitária, elemento de destaque da memória institucional, o colégio se valia de iniciativas extracurriculares, ou extraclasse, em que a “organização e administração estariam franqueadas aos alunos, sendo estes, porém, supervisionados por professores do CNF no desenvolvimento dessas atividades”, tais como a composição da “Banda do CNF, o conjunto musical dos alunos (Banda Papoula), o Clube de Xadrez, o Clube Literário e o Clube de Teatro”. (Santos, 2021, p. 48).

Em número seguinte da revista, Irene Mello Carvalho continua com o debate sobre a ideia de Unidade, no texto *Unidades de Matéria ou Unidades de Experiência?*, proposto por didatas que, a partir de Henry C. Morrison, passaram a discutir o assunto considerando a ênfase nesse tema para o ensino das disciplinas curriculares do ensino secundário, pois a organização, sistematização e integração que as “unidades da matéria” possibilitavam eram vistas como “novidade tão grande” pelos educadores brasileiros, conforme indicou Anísio Teixeira ao prefaciar o livro da autora “O Ensino por Unidades Didáticas – Seu ensaio no Colégio Nova Friburgo”. (Teixeira, 1968, p. 5). Assim, o termo unidade foi adjetivado pelos didatas pós Morrison de vários modos, entre eles: unidade-matéria; unidade-instrução; unidade-aprendizagem; unidade-experiência; unidade-treino; unidade-atividade; unidade-trabalho; unidade-processo.

A discussão seguiu com a percepção de outra abordagem sobre unidade, sugerida por W. H. Burton, professor da Universidade de Harvard, em 1944, como “unidade de experiência”, contrária à “unidade da matéria”, de Henry C. Morrison, cujo centro era a matéria de ensino, apontada agora como de “caráter acentuadamente intelectualista [...] ajustava-se a um certo ensino secundário norte-americano, dentro da linha evolutiva que partira das ‘Grammar Schools’”. (Carvalho, 1957b, p. 26). Assim, a unidade da matéria poderia ser um assunto, um

tópico, uma generalização, um problema ou uma pesquisa, por outro lado, uma unidade de experiência tinha como ideia as diversas experiências educativas vivenciadas por cada aluno e motivadas por suas preferências e necessidades, em que assuntos do meio social resultavam na aquisição de conhecimentos voltados a sua própria aprendizagem. A unidade de experiência proposta por Burton não parecia conter um esquema pessoal, envolvida por fases, porém, Carvalho (1968, p. 42-43) a compreendia como:

- a) apresentação de uma síntese, que corresponderia a uma visão de conjunto da unidade;
- b) estabelecimento dos objetivos do professor, claramente formulados;
- c) introdução à unidade, que funcionaria como motivação para seu estudo e daria uma orientação geral aos alunos;
- d) aparecimento, reconhecimento e formulação dos objetivos dos alunos;
- e) período de planejamento;
- f) período de trabalho, no qual se processaria a aprendizagem e onde surgiria a necessidade de refazer o planejamento;
- g) concretização dos objetivos dos alunos em consonância com alguns ou com todos os objetivos do mestre.

Deste modo, a autora percebia não haver divergências nas duas propostas, pois, “através do estudo de matérias escolares, enriquece-se a experiência pessoal do aluno e, por outro lado, o aluno na escola terá de utilizar materiais e assuntos de disciplinas escolares para poder viver suas experiências”. (Carvalho, 1957b, p. 28). Na prática, a unidade de matéria se efetivava em unidade de experiência que, por sua vez, tinha em suas atividades os assuntos de uma ou de várias disciplinas; evidenciava-se apenas a predominância que se dava a um ou outro aspecto. Tal situação resultou nas chamadas unidades mistas, originando o título adotado pela autora, “unidade didática”, em que “a *experiência*, proveniente das atividades dos alunos, é coordenada inteligentemente pelo mestre, tendo como centro uma *unidade de matéria*”. (Carvalho, 1968, p. 13).

A autora finaliza o texto dizendo que a inovação e o valor do método por meio das “novas unidades de experiência” estavam representados na:

[...] tentativa de tornar a escola média mais ativa e progressista; de interessar o educando em suas tarefas escolares; de articular o esforço dos estudantes com a vida real que os espera além dos muros escolares; de destruir as barreiras artificiais entre os diferentes tipos de disciplinas, criadas pelos especialistas, e assim por diante... (Carvalho, 1957b, p. 29).

O método de unidades didáticas, proposto por Irene Mello Carvalho, foi construído, portanto, a partir dos estudos de Henry C. Morrison sobre a necessidade de correlacionar e subordinar os assuntos para que houvesse ordenação e sistematização do conhecimento, constituindo as unidades de ensino que, por sua vez, se derivou dos “passos formais” das “unidades metódicas” estruturadas por J. F. Herbart. O método das unidades didáticas apoiava-se na incorporação das matérias escolares e das experiências dos alunos, em um processo interrelacional, na qual as atividades vivenciadas pelos alunos eram baseadas no desenvolvimento das disciplinas curriculares e vice-versa, mediante a orientação constante do professor.

A partir da segunda metade do século XX, não foram mais traçadas orientações metodológicas de tipo única e universal, como pretendeu J. F. Herbert. Os métodos posteriores passaram a ser adaptáveis em todas as disciplinas curriculares e em todos os níveis de ensino. Assim, por exemplo, o método do ciclo docente, que caracterizava os diferentes aspectos do “labor magisterial”, não os demarcava de forma linear, rígida e uniforme como os demais métodos, ainda que fosse atravessado de passos sucessivos na tentativa de alcançar um processo homogêneo. (Carvalho, 1972). Na bibliografia didática era possível encontrar, para o termo ciclo docente, expressões como “teaching learning cycle” (“ciclo de aprendizagem de ensino”) e “learnig cycle” (“ciclo de aprendizagem”), sendo a última presente na obra de Henry C. Morrison. No Brasil, a concepção de ciclo docente foi desenvolvida pelo professor Luiz Alves de Mattos, no seu livro “Sumário de Didática Geral”, em que compreendeu os aspectos do ensino como uma repetição cíclica, em três fases, sendo elas: planejamento, orientação e controle. Essas três fases se desdobravam em doze subfases, a fim de orientar os professores em seu trabalho docente com os alunos. A concepção de ciclo docente otimizada por Luiz Alves de Mattos, será abordada no próximo tópico.

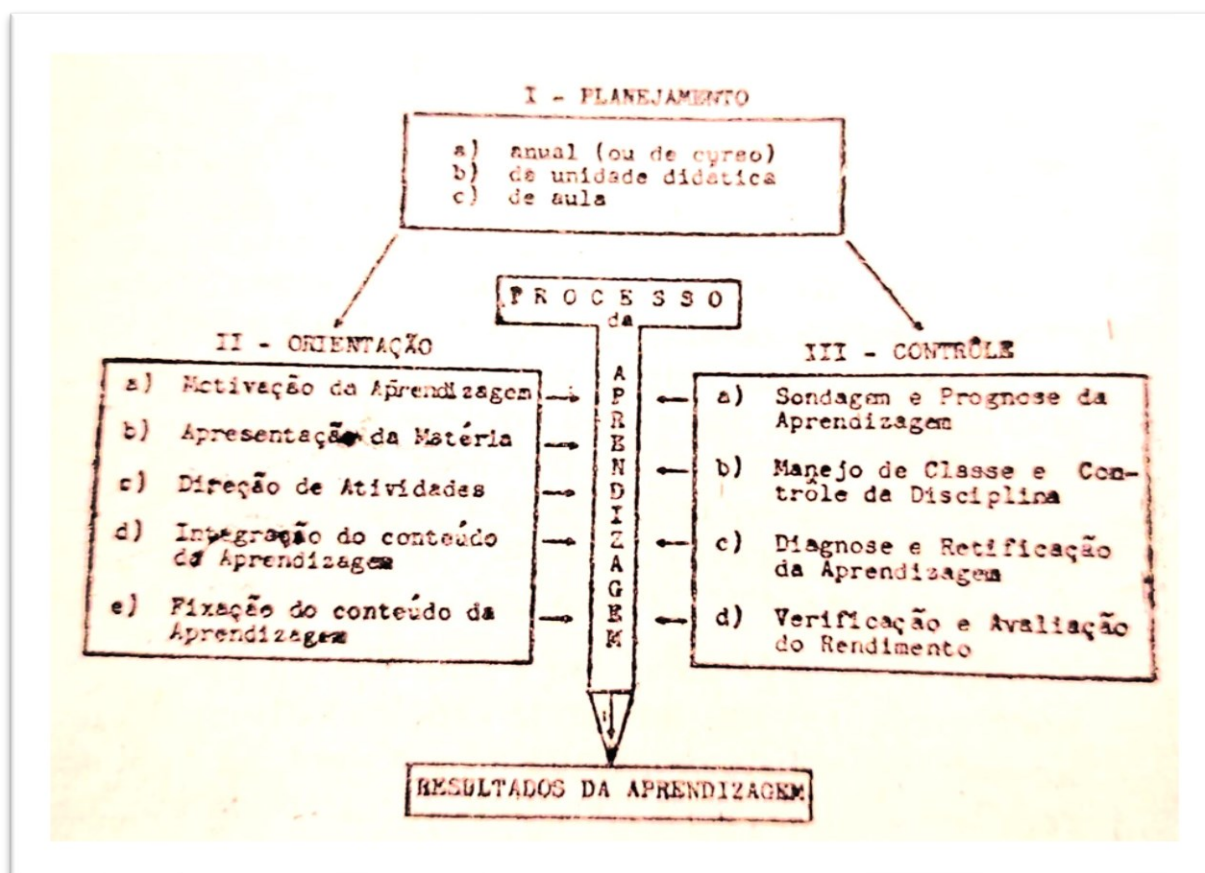
### 3.2 CICLO DOCENTE: PLANEJAMENTO, ORIENTAÇÃO E CONTROLE

O ciclo docente apresentado pelo professor Luiz Alves de Mattos (1957e), em seu livro “Sumário de Didática Geral”, era considerado como o “método em ação”, um “conjunto de atividades exercidas, em sucessão ou ciclicamente, pelo professor para dirigir e orientar o processo da aprendizagem dos seus alunos, levando-o a bom termo”. (Mattos, 1957e, p. 89). Dividido em três fases, planejamento, orientação e controle da aprendizagem, o ciclo docente

se desdobrava em doze subfases, a saber: planejamento anual ou de curso, de unidade didática, de aula; motivação da aprendizagem, apresentação da matéria, direção de atividades, integração do conteúdo da aprendizagem, fixação do conteúdo da aprendizagem; sondagem e prognose da aprendizagem, manejo de classe e controle da disciplina, diagnose e retificação da aprendizagem, verificação e avaliação do rendimento.

Na revista *Escola Secundária*, algumas dessas fases e subfases do ciclo docente foram discutidas, nem sempre sendo assim chamadas pelos autores, mas de algum modo integrantes desse método de ensino e suas técnicas que eram destinadas a orientar o processo de aprendizagem dos alunos secundaristas. A configuração do ciclo docente pode ser visualizada na Figura 3, a seguir:

FIGURA 3 – CICLO DOCENTE



Fonte: Mattos (1957e, p. 92)

### 3.2.1 Primeira fase: estruturar e sistematizar as ações práticas

Para Mattos (1957e, p. 89), o Planejamento, primeira fase do Ciclo Docente, obrigatória ao trabalho docente, se desdobrava em atividades contínuas “de previsão e de programação dos trabalhos escolares, que partindo do mais geral e sintético, vai progressivamente se particularizando, até chegar aos últimos pormenores concretos de dados informativos a serem ensinados, de meios auxiliares a serem utilizados e de atividades e trabalhos a serem executados pelos alunos”. Assim colocado, o planejamento era a garantia contra os dois grandes males do ensino, a “rotina” e a “improvisação”, propiciando “a continua melhoria e revitalização do ensino (contra a rotina) e assegura a progressão metódica e bem calculada dos trabalhos escolares em vista de objetivos definidos (contra a improvisação)”. (Mattos, 1957e, p. 89).

O planejamento se concretizava em um plano de ação que se constituía, por sua vez, em um roteiro seguro de condução dos alunos aos resultados almejados. Esse plano de ação, ou plano de ensino, expressava, de modo prático: os objetivos, o que deveria ser alcançado pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem; o tempo, lugar e os recursos disponíveis para o desenvolvimento das atividades previstas; as etapas necessárias para cada tarefa; o método e as técnicas a serem aplicadas no decorrer das atividades e tarefas. Dividido em três subfases sequenciais, o planejamento era realizado primeiramente numa periodicidade anual ou para um curso, permitindo uma visão do ano escolar; depois, especificamente para cada unidade didática, situação na qual se identificava os conteúdos e as atividades dos discentes em cada uma das unidades previstas no plano anual; e finalmente, para cada aula a ser ministrada, prevendo, de forma pormenorizada, como seria desenvolvido o conteúdo e suas atividades de acordo com o plano da unidade didática em estudo.

No texto *Há Mesmo Necessidade de Planejar para Bem Ensinar?*, do autor Edmundo Profili (1959), foi possível observar igualmente o destaque dado à necessidade de planejar para bem ensinar, uma vez que “a ausência de resultados, em qualquer empreitada, é consequência, quase sempre, de ausência de planejamento”, sendo “indispensável em qualquer setor da atividade humana”. (Profili, 1959, p. 36). O autor considerava ainda que “o planejamento didático é a previsão racional e calculada de tôdas as atividades escolares”, com a possibilidade de adaptação, pelo professor, ao tipo de escola, série e meio social na qual está inserida, dado que a falta de disciplina dos alunos em classe era vista pelo autor como fruto da não existência de um planejamento, acarretando a improvisação e a desordem. Assim, o planejamento didático permitia o melhor caminho a seguir pelo professor no decorrer das aulas e do ano letivo, “o modo de proceder, como, quando e de que maneira agir”, proporcionando “continuidade e objetividade [...] com trabalhos adaptados às exigências do ensino e às necessidades dos alunos”, o que evitava a rotina e tornava “mais viva e real a aprendizagem”.

Lauro de Oliveira Lima (1959c), na condição de Inspetor do 1º Encontro de Professores Secundários, realizado pela Inspetoria Seccional de Fortaleza, falou sobre a importância da organização de um plano de curso. A sistematização da palestra foi publicada na revista *Escola Secundária*, sob o título *Roteiro de Organização de um Plano de Curso*. No entendimento de Lima (1959c), um professor moderno via o plano de curso como um trabalho de “engenharia pedagógica” por envolver diversos aspectos, entre eles, finalidade da instituição educacional, condições das instalações físicas, material pedagógico, realidade dos alunos etc.,

que demonstravam “a capacidade técnica do professor e sua integração profissional”. Ele sugeriu, inicialmente, o esboço de um roteiro de trabalho de modo “simples e esquemático” (plano prévio, adaptados às condições das turmas de alunos), porque acreditava que a experiência do uso poderia contribuir para que os professores desenvolvessem um “plano de curso de caráter mais científico”.

No livro “A escola secundária moderna: organização, métodos e processos”, Lima (1965, p. 93) acentuou que, para planejar um curso, era necessário aos professores clareza dos objetivos que deveriam ser alcançados com as ações da turma e ordenação dos meios que conduziriam à conquista desses objetivos, determinando com precisão quais objetivos eram “indispensáveis”, ou seja, o mínimo a atingir; os “possíveis”; e os “desejáveis”, que significava a realização máxima. Aos alunos era concedido o direito de saber para onde os objetivos os conduziram, pois assim conheceriam melhor “as performances que lhes serão exigidas para que as metas estabelecidas sirvam de instrumentos de motivação”. (Lima, 1965, p. 93). Realizados por meio de programas e atividades didáticas, os objetivos tinham que salientar mais os valores a serem adquiridos pelos alunos do que os próprios programas ou atividades, mesmo sendo fundamentais.

O autor citado recomendou aos professores que, na elaboração do plano de curso, prestassem atenção ao tempo disponível das aulas, aproveitando o máximo do tempo escolar, já que “o ano escolar brasileiro é o menor do mundo, com o agravante de haver quase dez (10) disciplinas no currículo”; e alertou também que não tivessem como base do planejamento o livro didático e, sim, seguissem o “programa oficial e as instruções metodológicas”. (Lima, 1959c, p. 15). O “planejamento da atividade do professor” foi outro ponto recomendado, sendo que o professor moderno era aquele visto como “orientador da atividade didática” e não mais como um “orador que faz discursos para os alunos presos às carteiras”.

Como formas de atividade docente, exemplificou o autor: a) “exposição oral”, indicado como o modo mais “antiquado de orientar a aprendizagem”, devendo ser utilizado apenas quando faltasse um recurso mais moderno; b) “demonstração”, quando eram utilizados os “recursos modernos áudio-visuais” ou o cinema e a projeção; c) “experimentação”, sendo que o uso do método experimental, era permitido apenas em determinadas disciplinas; d) “direção da aprendizagem propriamente dita”, era um moderno método em que os alunos ficavam em constante atividade com limitação na orientação dos trabalhos pelos professores. (Lima, 1959c, p. 16).

O autor igualmente recomendou que no esboço do planejamento de curso fosse contemplada a “atividade própria dos alunos”, sendo que essa deveria compor a maior parte do planejamento, pois assim “mais moderno é o professor”. Como exemplo dessas atividades, Lima (1959c, p. 16) citou o estudo dirigido, com preparação prévia do material pelo professor; o debate de assuntos específicos; as discussões de temas que tivessem a interferência do professor; as pesquisas de campo e bibliográfica, conforme a demanda de cada disciplina; os jogos pedagógicos; as exposições dos trabalhos dos alunos; a confecção de fichas; os trabalhos em grupos; entre outras. Seguiu recomendando que os professores mencionassem no planejamento a “indicação bibliográfica”, tanto do livro básico, que seria o livro didático, quanto de livros auxiliares, revistas, jornais, que poderiam ser ofertados pelos próprios alunos, os que tivessem “boa situação econômica”, a fim de constituir uma “biblioteca de classe”. Além disso, quanto ao “material didático necessário para o planejamento” também deveriam ser especificados aqueles que os alunos deveriam possuir, o mínimo, pelo menos; aqueles que o próprio professor possuía e disponibilizava; e aqueles que a escola deveria dispor para a realização do plano.

Lima (1959c, p. 17-18) indicou ainda que fosse informada a forma de “verificação da aprendizagem”, a quantidade de avaliações e a forma de atribuição das notas; a “determinação dos objetivos que o professor tem em mira”, uma vez que “a verificação da aprendizagem deve revelar ao professor se seus objetivos foram atingidos ou não”; a “determinação das situações-problemas”, uma vez que “cada aula deveria ser um problema a resolver”, já que essa era “a moderna maneira de conduzir o trabalho discente”; e a “correlação da disciplina”, ou seja, como as disciplinas mantinham pontos de aproximação, cada professor deveria conhecer o planejamento do colega para que fossem previstas atividades em comum entre os assuntos afins. Por fim, o autor sugeria algumas modificações na rotina escolar, consideradas essenciais “para realização de perfeito planejamento”, tais como: uma sala de aula para cada disciplina ao invés de uma para cada turma de alunos; uma biblioteca específica para cada disciplina; aulas duplas para disciplinas como Ciências, Trabalhos Manuais, entre outras; um dia da semana específico apenas para as atividades extraclasse; a criação do Círculo de Pais e Mestres; a efetivação dos Serviços de Orientação Educacional etc.

Como última observação acerca do planejamento, o autor chama a atenção para as modificações por que passaria qualquer planejamento no decorrer do curso devido à realidade



da turma de alunos em que seriam aplicados o programa e as atividades docentes e discentes. Para tanto, os professores precisavam:

- a) Proceder à sondagem do nível pedagógico.
- b) Realizar o sociograma para organização social da classe (em forma de equipes).
- c) Discutir com os alunos:
  - 1) os objetivos
  - 2) o programa
  - 3) as atividades
  - 4) as regras de trabalho, etc.
- d) Reformular o planejamento.
- e) Uniformizar o nível pedagógico da classe.
- f) Identificar os possíveis “casos-problemas” (solicitando a colaboração do orientador educacional).
- g) Iniciar as atividades. (Lima, 1965, p. 95).

Assim, percebe-se que, nessa primeira etapa do ciclo docente, a fase do planejamento, obrigatória e essencial ao trabalho do professor, havia subfases propostas, de curso, de unidade didática e de aula, que poderiam ser contempladas apenas em um roteiro de organização das atividades de ensino e aprendizagem, desde que adaptado pelo professor ao tipo de escola, série e meio social em que estavam inseridos os alunos. No entanto, deveria ser um planejamento progressivo, sendo inicialmente um plano prévio, esquemático, até alcançar um planejamento mais rigoroso, racional, de caráter mais científico. Comum entre os autores que discutiram essa etapa foi a importância admitida ao planejamento, tendo em vista que o professor moderno deveria contemplar diversos aspectos em sua elaboração, como um trabalho de “engenharia pedagógica”, ou seja, de estrutura e sistematização das ações práticas, demonstrando suas condições técnicas para o desempenho da docência, bem como sua integração profissional. Tais aspectos envolviam a equipe diretiva do estabelecimento de ensino, a finalidade da instituição educacional, a quais alunos se destinava, as condições de estrutura e das instalações físicas, o material pedagógico disponível, entre outros.

### **3.2.2 Segunda fase: compreender e consolidar o conhecimento**

A segunda fase do ciclo docente, a Orientação da Aprendizagem, desdobrava-se em cinco subfases que tinham por finalidade “acompanhar passo a passo a marcha do processo de aprendizagem dos alunos”. (Mattos, 1957e, p. 90). Na primeira subfase, “motivação da aprendizagem”, os professores, considerados de “grande influência” e responsáveis pelo

desempenho da aprendizagem, deveriam utilizar procedimentos e recursos que fossem incentivadores da aprendizagem, visando “[despertar] o interêsse dos alunos, desenvolver-lhes o gôsto pelo estudo, conseguindo dêsse modo prender-lhes a atenção e levá-los a elicitare seus esforços para bem aprender a matéria”. (Mattos, 1957e, p. 90). Os professores poderiam motivar os alunos de dois modos: pela “motivação negativa”, que poderia ser física, por meio de castigos físicos, privações; psicológica, com desprezo, perseguição; moral, com uso de repreensões, ameaças, humilhações públicas; ou, pela “motivação positiva”, que poderia ser intrínseca, com interesse qualquer dos alunos pelo assunto da matéria de ensino, fosse estudo ou trabalho; ou extrínseca, com interesse deles pelas vantagens oferecidas tanto pela matéria quanto pelo professor que ensina.

Portanto, para que os alunos aprendessem, não era suficiente apenas explicar bem os assuntos das matérias, eles precisavam ser motivados, incentivados de tal forma que se despertasse a sua atenção e o seu interesse pelo estudo, fundamentais ao êxito da aprendizagem, cultivando o gosto pelas atividades de ensino e levando-os a “aprender com empenho, entusiasmo e satisfação”. Os principais fatores dessa motivação eram:

- a) *A personalidade do professor*: seu porte, sua aparência física, sua voz, sua facilidade, naturalidade e elegância de expressão, seu dinamismo, seu entusiasmo pela matéria, seu bom humor e cordialidade, juntamente com sua firmeza e segurança. Importante também como fator de motivação é o interêsse que o professor revela pelas dificuldades, problemas e progressos de seus alunos tanto em conjunto como individualmente. Enfim, uma personalidade dinâmica, sugestiva e estimulante, com acentuados traços de liderança.
- b) *O material didático* utilizado nas aulas: mapas, quadros murais, projeções cinematográficas, aparelhos de demonstração, o quadro-negro bem utilizado, álbuns ilustrados, realia, espécimens vivos que tornam o assunto mais concreto e intuitivo.
- c) *As modalidades práticas* de trabalho empregadas pelo professor: discussão dirigida, grupos de trabalho, competições, jogos dramatizações, planejamento e execução de projetos, exposições de trabalhos excursões em campo para observações, colheita de dados, experiências de laboratório, etc. (Mattos, 1957e, p. 156-157).

Assim, a motivação era um fenômeno psicológico, em que as diferenças e preferências individuais eram importantes, não permitindo à “Didática traçar uma técnica padronizada, segura e infalível para provocar ou gerar em cada caso a desejada motivação interior para a aprendizagem”. (Mattos, 1957e, p. 158). O que se tinha era um conjunto de recursos e procedimentos chamados de “incentivação da aprendizagem” e que dizia respeito à “atuação externa, intencional e bem calculada do professor para, mediante meios auxiliares, recursos e

procedimentos adequados, intensificar em seus alunos a motivação interior necessária para uma autêntica aprendizagem”, considerada “*função precípua e a mais importante* em todo o esquema da moderna técnica docente”. (Mattos, 1957e, p. 158). Dizia ainda o autor que:

Pelo condicionamento psicológico do ambiente de trabalho, pelo poder sugestivo da palavra, pelo incentivo do calor pessoal com que o professor reconhece o esforço dos alunos, sugere, orienta, estimula e elogia a atividade dos alunos, pelos meios auxiliares empregados e pelos procedimentos didáticos aplicados, o professor conseguirá, em muitos casos e até certo ponto, despertar e manter a chama da motivação interior de seus alunos. (Mattos, 1957e, p. 158).

No texto, *A Exposição Oral e o Problema da Atenção*, fruto do curso Técnica de Ensino, ofertado pelo Ministério da Guerra e elaborado pelo capitão Paulo Cavalcanti C. Moura (1958), o problema da atenção foi apontado como “um dos fatores de mais alta importância na aprendizagem” por exercer o duplo papel de “concentração” e “acompanhamento” do que estava em exposição na aula. Relacionada diretamente com a “motivação” e a “incentivação” da aprendizagem, a atenção dos alunos do ensino secundário era tida como bastante “instável, fugaz e intermitente”, por isso, dever-se-ia observar quando se atingia o “ponto crítico” da aula, momento em que os alunos se encontravam mentalmente cansados, o que ocorria, geralmente, após os 30 minutos iniciais de uma aula, podendo este momento ser aproveitado para um pequeno repouso mental, repouso este sem ser anunciado, além do uso de recursos didáticos que favoreciam o despertar e a continuidade do interesse pelo assunto em estudo. Claro, desde que houvesse, conforme explicita Moura (1958, p. 16), “*compreensão dos objetivos da aula e da sua importância para a vida*”.

Portanto, para a eficácia da “incentivação da aprendizagem”, vista como preocupação constante dos professores no ensino, eram sugeridos alguns procedimentos, tais como: 1) “procedimento da correlação com o real”, que era a articulação de um tema ou unidade didática em estudo com os fatos físicos ou sociais próximos das vivências dos alunos; 2) “procedimento da reinterpretação da experiência prévia”, quando, a partir das experiências dos alunos era realizada a reconstrução crítica visando a formulação de conhecimentos científicos; 3) “procedimento do sucesso inicial”, em que ocorria uma preparação prévia das tarefas a serem realizadas pelos alunos com o elogio do sucesso por eles obtidos no decorrer do processo; 4) “procedimento do insucesso inicial com reabilitação”, que visava desenvolver nos alunos a “consciência da necessidade de aprenderem determinado princípio, regra ou norma” que ainda faltava para resolverem uma situação de aprendizagem, reabilitando-os após o insucesso

ocorrido ou percebido inicialmente; 5) “procedimento da competição ou concorrência”, que poderia ser uma autossuperação dos alunos a partir de “tarefas sucessivas de progressiva dificuldade”, uma competição entre os alunos, o que não era recomendado pela didática moderna, ou uma competição entre as turmas da escola, ou ainda, entre as escolas próximas; 6) “procedimento da participação ativa e direta dos alunos”, que era o incentivo à participação dos alunos com sugestões e com o próprio trabalho, tanto no planejamento e execução das atividades quanto na avaliação final; 7) “procedimento do trabalho socializado”, que poderia ser a turma toda organizada em função de uma atividade em comum ou dividida em grupos, com ou sem um dirigente em cada grupo, organizados em tarefas distintas para um fim comum ou para cumprir diferentes objetivos conforme a temática em estudo; 8) “procedimento de trabalho com objetivos reforçados”, em que o foco estava nos objetivos a serem alcançados pela turma, conforme a atividade proposta, sendo importante também as normas que deveriam ser obedecidas pelos alunos; 9) “procedimento do interesse pelos resultados do trabalho”, nesse caso, o foco estava nos resultados das atividades desenvolvidas, conforme a avaliação aplicada aos alunos; 10) “procedimento da entrevista ou do estímulo pessoal”, em que, por meio de entrevistas informais, eram ponderadas as possíveis melhorias no desempenho das atividades, com sugestões de outros métodos de estudo, quando fosse o caso, e elogios aos progressos e demonstração de confiança na capacidade de cada aluno. (Mattos, 1957e).

É importante ressaltar que a “motivação” e a “incentivação” da aprendizagem, em que “motivar” era condição essencial e permanente da aprendizagem, despertando a atenção dos alunos, o interesse pelos estudos, o desejo de aprender, tinham, nesse procedimento de “incentivação da aprendizagem”, não apenas mais um “passo preliminar” do Ciclo Docente, mas uma característica que deveria atravessar todo o processo de ensino e aprendizagem. Partindo disso, os projetos de ação precisavam ser intensos, proveitosos, para que possibilitassem o uso criativo da imaginação pelos alunos, resultando em trabalhos que representassem suas condições e dedicação.

Seguindo as subfases da orientação da aprendizagem e a execução propriamente do trabalho escolar, havia a “apresentação da matéria”, momento em que o professor, por meio de técnicas e recursos, apresentava os assuntos da matéria de ensino aos alunos e esses, por sua vez, tinham o contato inicial com os conceitos básicos. Conforme Mattos (1957e, p. 173), essa subfase era necessária e indispensável, porém, não levava “os alunos a resultados finais conclusivos, como se a aprendizagem pudesse iniciar-se e completar-se mediante uma simples

aula expositiva ou uma série dessas aulas”. Tal suposição, errônea e superficial, acerca da psicologia da aprendizagem, era considerada “responsável pelos baixos índices de rendimento que se verificam na maioria dos cursos ministrados com tais pressupostos”.

Neste sentido, as aulas de apresentação da matéria, quando expositivas, fossem oralmente, por escrito ou indutivamente, permitiam uma “compreensão inicial do assunto”, conforme a atenção dedicada, compreensão essa que era o objetivo imediato do professor, viabilizando o prosseguimento no processo de aprendizagem. Mattos (1957e), afirmava que essa compreensão inicial era de suma importância e deveria ser plenamente alcançada pelos alunos para que não comprometesse as fases posteriores da aprendizagem e, conseqüentemente, “o grau de integração desejado”. A possível precariedade na compreensão inicial dos assuntos poderia ocasionar “dificuldades insuperáveis que surgem mais adiante no decurso do ano escolar, desajustamentos e frustrações psicológicas dos alunos e, por fim, reprovações em massa, sacrificando-os em alta percentagem”. (Mattos, 1957e, p. 174).

Para tanto, o autor indicava que em qualquer formato de apresentação da matéria havia dois grandes recursos disponíveis aos professores: a “linguagem didática” e os “meios intuitivos e auxiliares”. Ambos se apoiavam em procedimentos didáticos, como “a exposição didática (processo acroamático), o interrogatório (processo ertemático), a demonstração (processo de observação dirigida), a utilização do quadro-negro (processo gráfico) e a manipulação do material didático (processo intuitivo)”. (Mattos, 1957e, p. 175-176).

Baseado nesses estudos do professor Luiz Alves de Mattos, o autor Moura (1958, p. 12) diz que, “em qualquer sistema ou método de ensino, é indispensável o uso da linguagem didática e, quase sempre, o da exposição oral”, classificando essa exposição em três grandes tipos: conferência, palestra e discussão dirigida. Sendo a última, a discussão dirigida, destaque entre as práticas do ensino progressista e integrante da próxima subfase da orientação da aprendizagem, a direção de atividades discentes. Moura (1958), apresentou suas observações sobre a exposição oral, baseadas nas discussões do movimento de renovação do ensino médio, que vinham sendo realizadas por “entusiastas da moderna Didática”, e em que se buscava a “escola do futuro”, ou seja, uma “escola funcional, que ensine pela experiência, ativista em toda sua extensão”; no entanto, era necessário pensar a partir da “escola do presente – escola tradicional, intelectualista, verbalista, mecanicista quase, mas que é nossa triste realidade”, sendo isso o que o autor se propôs a realizar no texto: expor suas ideias levando em conta a “escola do presente”. (Moura, 1958, p. 11).

Nas escolas secundárias do país, o que praticamente dominava nas salas de aula era o verbalismo na exposição oral com a completa “ausência de exposição didática”, assim, sugeria o autor que o “famoso sistema de ‘ensino por unidades’”, do Plano Morrison, “já em uso em vários estabelecimentos de ensino, na sua adaptação brasileira da Professora Irene Mello Carvalho”, era o que se concebia de melhor a ser seguido pelos professores secundaristas para o alcance de resultados menos precários pelas escolas daquele presente, de predomínio tradicional. (Moura, 1958, p. 11). O autor destaca ainda quando faz comentários sobre o sistema de Henry Morrison:

Morrison, para nós, tem a grande vantagem de ser um sistema de transição procurando fugir do tradicional verbalismo e preparando o acesso à escola do futuro. Enquanto não houver predominância da mentalidade de ‘escola nova’, mormente no Magistério e na Administração Escolar, será muito difícil, quase impossível, conseguir-se algo superior a Morrison. (Moura, 1958, p. 12).

Com isso, o texto segue prescrevendo as condições para se desenvolver a exposição em classe, já que o estudante secundarista era um adolescente em crescimento, o que significava “agressão ao mundo, inquietação, instabilidade, etc.”. Assinalava o autor, deste modo, que aos professores caberia:

- 1 – acreditar, sinceramente, no que vai ensinar e interessar-se pelo progresso de seus alunos;
- 2 – usar de boa linguagem didática: clara, simples, acessível, objetiva, precisa, escorreita, bem articulada, viva e em volume adequado;
- 3 – evitar a todo custo: preocupações literárias, erudição, monotonia, falta de entusiasmo, falta de autoconfiança;
- 4 – ter boa apresentação pessoal e boas maneiras diante de seus alunos. (Moura, 1958, p. 13).

Nesta perspectiva, a linguagem didática, abordada por Mattos (1957e, p. 176), “não é apenas um problema acessório e periférico”, ao contrário, era “o recurso principal de que o professor se utiliza para ministrar informações e prestar esclarecimentos aos alunos, bem como orientar-lhes todo o processo de sua aprendizagem”. Diante destas finalidades, a linguagem era considerada “didática” quando: “a) comporta os dados técnicos do saber, adequando-os aos objetivos visados pelo ensino; b) atende às necessidades e à capacidade real dos alunos para aprender, levando-os a compreender eficazmente os dados essenciais do saber”, ou seja, a linguagem do professor deveria ser tanto “instrutiva”, fluente, clara, bem articulada; quanto

“educativa”, educando os alunos à apreciação da linguagem correta, ao hábito de falar com desenvoltura e clareza. (Mattos, 1957e, p. 176).

O autor também apontou a necessidade de os professores estarem atentos ao “abuso do verbalismo”, ou seja, ao mau emprego da linguagem, rejeitado pelos adeptos do ensino renovador da escola nova. Ele assim se expressou:

Condenam-se com razão:

- a) o verbalismo como fim único e razão de ser do ensino. A linguagem é apenas o veículo e instrumento de cultura; não é o objetivo ou a razão de ser da cultura;
- b) o emprego excessivo da linguagem como recurso único do ensino, com abandono dos demais meios auxiliares;
- c) a excessiva abstração verbal e teorização, acima do nível e do alcance de compreensão dos alunos;
- d) a preocupação exagerada com a forma e o preciosismo da linguagem, em contraposição ao conteúdo reflexivo que ela deve exprimir. (Mattos, 1957e, p. 178).

Deste modo, para alcançar os fins da aprendizagem, os professores, de qualquer disciplina poderiam aprimorar o seu ensino, desde que atentassem para a linguagem didática utilizada, apresentando a gramática correta e cordial, observando a sua pronúncia e a clareza nas explicações. Distinta da linguagem coloquial, porém, menos elaborada que a linguagem retórica, a linguagem didática era decisiva para as aulas dos professores porque contribuía, sobremaneira, para que fossem mais atraentes e cativantes, tornando a aprendizagem exitosa e mais eficaz. Ademais, uma boa linguagem didática dependia também da segurança no assunto, pois o docente jamais se expressaria com limpidez se os conceitos estivessem confusos, com fatos e argumentos desordenados.

A próxima subfase, “direção de atividades discentes”, acontecia quando os professores levavam os alunos a trabalharem de modo mais ativo, por meio da aplicação prática dos elementos da matéria de ensino, após a compreensão inicial do assunto, ocorrida na subfase anterior. Momento de maior produção do processo didático, nessa fase de organização dos trabalhos práticos eram admitidas variadas aplicações, de acordo com o currículo e “sem fugir aos critérios fundamentais da racionalização: economia, rapidez, eficiência, produtividade”. Dentre essas aplicações, encontram-se:

[...] análises, traduções, versões, ditados, composições; relatórios, resumos, debates, conversações trabalhos de equipe, leituras suplementares; confecção de tabelas, mapas, gráficos, modelos, trabalhos de ampliação ou redução, transcrições; organização de séries de questões ou listas de problemas; coleta de material

bibliográfico e observações em campo; coleção de recortes de jornais e de revistas; confecção de álbuns ilustrados; realização de projetos, já ideados pelos alunos já sugeridos pelo professor; experiências e análises em laboratórios; registro escrito dessas experiências e observações, etc., etc. (Mattos, 1957e, p. 210).

Cada professor poderia desenvolver inúmeras outras atividades, proporcionando aos alunos o contato com os assuntos ensinados, com suas peculiaridades e problemáticas específicas. Era assegurada, assim, “uma autêntica assimilação, enriquecendo em definitivo a experiência dos alunos e seu cabedal de informações e conhecimentos úteis para a vida, a par de hábitos valiosos de observação, de crítica reflexiva e de trabalho metódico e produtivo”. (Mattos, 1957e, p. 210-211). Essa subfase era considerada tão importante que a didática dita moderna indicava que, sozinha, ocupasse o maior tempo do planejamento, por volta de 60 a 70%, afetando diretamente o rendimento escolar dos alunos. Com apoio nessa ideia da importância do direcionamento das atividades discentes, Moura (1958, p. 12), ao classificar a exposição oral em três grandes tipos – conferência, palestra e discussão dirigida – considera essa última como a que oferece melhores resultados ao processo de aprendizagem dos alunos, por meio do direcionamento das atividades, porque “não se reduz a uma simples aula de perguntas e respostas, mas, ao contrário, sua essência está em fazer com que os alunos descubram, por meio de hábeis perguntas, aquilo que o professor lhes ofereceria, gratuitamente, na palestra ou na conferência”.

A autora Romanda Gonçalves Pentafora (1960), no texto *Principais Técnicas para Conduzir Discussões em Classe*, ao expor como deveriam ser conduzidas as discussões em sala de aula, que eram compreendidas também como “discussões dirigidas”, aponta como objetivos das técnicas de condução das discussões em grupo: a socialização, a investigação e a reflexão. Essas técnicas compreendiam: “discussão em classe” de um assunto, em que o professor orientava de modo discreto; “*town meeting* ou assembleia municipal”, compreendida como uma Câmara em miniatura, em que havia um presidente eleito pela turma de alunos coordenando a discussão; “painel de classe”, que consistia em um “conjunto de alunos eleitos pelos colegas para estudarem um tema ou tópico a fundo e cujas conclusões serão discutidas pela turma”; “debate”, com oradores dispostos em lados opostos, sendo que o “assunto a discutir deve ser uma questão importante que tenha argumentos definidos de ambos os lados”; apresentação de um “estudo de caso ou caso-conferência”, podendo ser um problema social ou escolar, formato em que a turma de alunos trazia aconselhamentos e sugestões após a apresentação, pelo



professor ou por uma autoridade, da problemática, ou ainda, por um dos alunos que se sentisse em condições de abordar o assunto-problema (Pentafora, 1960).

Assim, a discussão dirigida servia para “despertar o interesse dos alunos; estimular o seu raciocínio; desenvolver sua habilidade de exprimir o seu pensamento com clareza e exatidão; socializar seu espírito, ouvindo e respeitando pontos de vista contrário e sabendo defender os seus”. (Mattos, 1957e, p. 218). Já aos professores, a discussão dirigida interessava para “suplementar e reforçar a aula expositiva; recapitular com os alunos a matéria explanada; diagnosticar a compreensão dos seus alunos; ficar conhecendo melhor seus alunos”. (Mattos, 1957e, p. 219). No entanto, suas “normas práticas” contemplavam, entre outros aspectos, um cuidadoso planejamento do objetivo e do tema da discussão; uma apresentação do tema em formato de questões ou problemas a resolver; uma motivação especial aos alunos para atrair a participação; um ritmo ativo das discussões, de modo que fossem evitadas repetições desnecessárias e expostos argumentos impessoais, lembrando sempre que era o problema a questão da discussão e não os demais colegas; para encerrar a discussão dirigida, o professor deveria fazer a crítica final, indicando as falhas, as contribuições e as considerações importantes alcançadas com a discussão (Mattos, 1957e).

Ainda próximo ao tema da discussão dirigida, foi abordado, na revista *Escola Secundária*, o diálogo como uma prática escolar. No texto de Imídeo Giuseppe Nérici (1959), intitulado *O Diálogo na Educação*, foi considerada uma possibilidade educativa que deveria receber mais atenção dos professores secundaristas, uma vez que seus estímulos proporcionavam confiança aos educandos, o que favorecia a “estruturação da sua personalidade”, isso quando o professor estivesse disposto a dialogar. Explicou o autor que:

O diálogo, sondando conhecimentos, vivências, atitudes, aspirações e valores, pode ampliar ou retificar conceitos, com a participação ativa do educando, deixando este de ser mero repetidor automático de noções previamente recebidas, mas pelo contrário, sentindo-se como um ser que pensa, que age, que tem eficiência e capacidade. (Nérici, 1959, p. 13).

Outra função da prática do diálogo em sala de aula dizia respeito ao diagnóstico da “deficiência de instrução e de caráter” dos alunos, permitindo melhor compreensão da “filosofia de vida, do esquema de conduta e de interesses dominantes que orientam o educando na sua vida social e escolar”. (Nérici, 1959, p. 13). No entanto, o autor comenta que o diálogo era utilizado, preferencialmente, como meio de lançar notas, levando em conta as respostas dadas

às perguntas elaboradas sobre os conteúdos ministrados, saindo-se bem nesses interrogatórios aqueles que decoravam ou que tinham boa memorização. Neste sentido, Nérici (1959) indicava a prática do diálogo de modo a permitir a livre expressão dos educandos, favorecendo a construção crítica e o conhecimento de suas reais necessidades, possibilitando, assim, ações educativas que fossem mais voltadas às aspirações de toda a classe de alunos.

As subfases seguintes, de Integração e de Fixação dos conteúdos da aprendizagem, diziam respeito ao uso, pelos professores, de procedimentos que visavam integrar no processo de aprendizagem o que já tinha sido compreendido nas fases anteriores, assim como fixar e consolidar as atividades realizadas. Desse modo, depois do planejamento, da motivação, da apresentação da matéria e da direção de atividades discentes, o retorno periódico e a revisão sistemática contribuía sobremaneira para integrar em sínteses compreensivas e unificadoras todo o conhecimento fragmentário e esparso dos assuntos ensinados aos alunos. Por meio da recapitulação e do exercício, Mattos (1957e, p. 250), indicava a “direção técnica” a ser seguida pelos professores, de forma a “organizar dinamicamente” a condução da aprendizagem dos alunos, bem como seus direcionamentos na ação e na vida.

Como complemento final do trabalho docente de orientação da aprendizagem, Mattos (1957e, p. 255) ainda mencionou que competia aos professores “arrematar” o processo de aprendizagem dos alunos, “revendo, analisando, decompondo, recompondo, aplicando e fazendo resumos, estudando enfim”, para que o assunto tratado fosse “uma conquista permanente e definitiva em seu espírito”. Entre os procedimentos didáticos de integração e fixação recomendados, devido à “eficácia amplamente comprovada”, foram destacadas as tarefas escolares, de uso universal, vistas como um prolongamento “natural da aula”; e o estudo dirigido, técnica de orientação para a “formação de bons hábitos de estudo”. A técnica do estudo dirigido apresentou relevância em alguns textos publicados na revista *Escola Secundária*, conforme é possível observar nas discussões seguintes.

O texto *O Estudo Dirigido*, do mesmo autor da proposta do ciclo docente (Mattos, 1957e, 1958), apresentado também no I Congresso Nacional de Ensino da Matemática no Curso Secundário, realizado em Salvador, na Bahia, no ano de 1955, abordou, entre outros temas, a importância do estudo dirigido e sua necessidade, o histórico do problema, o movimento pró-estudo dirigido, os planos administrativos de estudo dirigido, além de seus objetivos e suas técnicas. A discussão iniciou com a ideia de que, na “velha concepção de ensino”, o professor não se preocupava com a maneira como os alunos estudavam, não se ensinava como estudar

com “economia e eficiência”, não se tinha a noção da “responsabilidade direta do professor” na orientação aos alunos sobre o melhor método de estudo, “fase essencial do ensino; procedimento didático da mais decisiva eficácia para a consecução dos objetivos da instrução”. (Mattos, 1958, p. 20).

O “moderno movimento pró-estudo dirigido”, que emergiu por volta do ano de 1905, em revistas pedagógicas estadunidenses, trouxe a discussão sobre a “necessidade e os meios práticos de se dar aos alunos uma orientação definida nos seus estudos, visto ser o estudo a chave de todo o rendimento escolar”. (Mattos, 1958, p. 21). Diferentes pesquisas pedagógicas decorreram desse movimento e as evidências acumuladas a favor do estudo dirigido resultaram, nos meios educacionais, em “dois novos imperativos para a escola do século XX”, a saber:

- a) o de a própria escola incumbir-se de assegurar aos seus alunos condições propícias ao estudo, providenciando horários certos de estudo em ambiente bem equipado, sugestivo e apropriado;
- b) o de elaborar uma nova técnica didática para se dar aos alunos uma orientação segura, construtiva e eficaz, durante os períodos de estudo na escola. (Mattos, 1958, p. 22),

Ainda que as pesquisas demonstrassem a importância do estudo dirigido junto aos estudantes secundaristas, muitos professores resistiram à ideia de “deslocamento do centro de gravidade da tradicional ‘*explicação da matéria*’ para ‘*a orientação do estudo dos alunos na matéria*’”, eliminando de vez a “*passividade dos alunos ouvintes*” e passando à “*atividade fecunda dos alunos operantes, estimulados e dirigidos pelos seus guias natos – os professores*”. (Mattos, 1958, p. 23). Com isso, muitos planos de medidas práticas passaram a ser experimentados, em particular, nas escolas estadunidenses, entre 1910 e 1935, para que a aplicação do estudo dirigido pelos professores se tornasse uma realidade de todas as escolas secundaristas. Essa “campanha”, em prol de um melhor rendimento das escolas estadunidenses logrou êxito e formou uma nova geração de professores que passaram, em uma espécie de “atitude generalizada do moderno professorado”, a fazer “de todo o seu ensino uma autêntica ‘*direção técnica da marcha da aprendizagem dos seus alunos*’”, não sendo mais necessário, nas décadas seguintes, a obrigatoriedade dos “primitivos ‘*planos de estudo dirigido*’”.

Dentre todos os planos administrativos descritos pelo autor, o “Plano dos Períodos Dobrados”, chamado também de “Plano de Batavia”, foi citado como experiência primeira do Brasil, no Colégio de Nova Friburgo, escola secundária de internato privado, mantida pela Fundação Getúlio Vargas, com bons resultados na sua aplicação. Esse plano previa a

organização do horário escolar das disciplinas sempre em dois períodos, de 40 a 45 minutos cada, sendo um período para a “aula comum de explanação” e o outro destinado ao estudo dirigido da mesma disciplina. A viabilidade era dita como possível apenas para as “matérias de maior responsabilidade do currículo; as disciplinas secundárias ou complementares continuam a ser dadas em períodos únicos”, desde que também fosse o mesmo professor encarregado de trabalhar nos dois períodos, de explanação e de estudo dirigido, pois dizia-se que “o resultado é que geralmente o professor melhora o seu ensino e se torna bem mais eficiente; garante-se, além disso, uma perfeita unidade de orientação”. (Mattos, 1958, p. 25). Mesmo com os bons resultados apresentados em todos os estabelecimentos onde o plano foi implantado, foram citados como possíveis obstáculos: “a) aumenta a carga de trabalho escolar de 6 para 7 ou 8 horas diárias; b) exige um corpo docente mais numeroso ou de tempo integral; c) encarece o ensino (pelo menos nos externatos)”. (Mattos, 1958, p. 24).

Outro plano de destaque, com adoção brasileira, foi o “Plano Flexível de Chicago” ou “Plano Morrison”, delineado por Henry C. Morrison, no Ginásio Experimental da Universidade de Chicago, “em estreita relação com o sistema das *‘unidades didáticas’*”, como visto no tópico anterior, constituindo “a mais profunda revolução nos planos do ensino secundário tradicional”. (Mattos, 1958, p. 26). Além desses planos, foram mencionados como experiências satisfatórias no Brasil, o “Plano dos Períodos Extra” e o “Plano de Pueblo”, ambos aplicados no Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, com adaptações, sendo o último apenas no ensino de Geografia em algumas séries.

O “Plano de Períodos Extra”, ou “Plano de Kalb”, acrescentava um período diário ao horário escolar para ser realizado o estudo dirigido, geralmente, de 1h30min, sendo que cada dia da semana um professor era responsável pelo período extra, conforme a disciplina e o grau de dificuldade apresentado pelos alunos. Já o “Plano de Pueblo” era considerado como “o mais radical de todos os planos”, por eliminar completamente as tradicionais aulas expositivas, ocupando toda a grade do horário escolar com o estudo dirigido. Nele, “o programa das matérias é desenvolvido em forma de tarefas progressivas e o professor dedica todo o seu tempo a assistir e orientar os alunos nas leituras e tarefas determinadas pelo programa”, o que foi constatado como “melhora substancial” na aprendizagem e no rendimento dos alunos secundaristas. (Mattos, 1958, p. 26).

Assim, Mattos (1958, p. 27), declarou ainda que, mesmo sendo importantes tais planos administrativos, representavam apenas as providências para que as escolas assegurassem aos

alunos as condições de um estudo eficiente, pois sobre os professores recaía a tarefa de reunir esforços para que os alunos tivessem a oportunidade prática do estudo dirigido e o melhor proveito da sua aprendizagem. O objetivo dessa técnica era “desenvolver nos alunos uma atitude sadia, interessada e construtiva em relação aos estudos em geral e em relação à matéria específica em causa”, condição básica ao aproveitamento escolar e que se conquistava por meio de “tarefas bem planejadas, estimulantes e valiosas que prendam, pelo seu realismo, a atenção dos alunos e lhes proporcionem legítima satisfação na sua execução”. Além disso, o estudo dirigido visava a formação de hábitos de estudo, sendo eles, de concentração e atenção até finalizar a tarefa, de leitura intensa e seletiva, de registro do essencial, de solução das dificuldades pelo próprio esforço, de objetividade; visava também suplementar as aulas e diagnosticar as dificuldades de cada aluno, suas peculiaridades, permitindo orientações para superá-las e atendimento das diferenças individuais.

A autora Guida Nedda Barata (1957, p. 15), no texto *O Estudo Dirigido, Ésse Esquecido (Variações sobre o Eterno Tema da Educação Brasileira)*, inicia comentando a situação em que se encontrava a educação brasileira, calamitosa, em sua opinião, e também questionando o que fazer diante de tal situação, já que muitas foram as tentativas de mudanças e nenhuma com alcance de resultados satisfatórios, pois, no seu entender, “nem campanhas, nem debates, nem comissões especialmente constituídas para o estudo do problema, nem reformas” conseguiram “modificar esse ‘*status quo*’ ameaçador e que já começa a lançar o pânico nos meios culturais”. Com isso, como não esperar que esse quadro interferisse igualmente na aprendizagem dos jovens estudantes, uma vez que, mesmo com as ditas conquistas da moderna Pedagogia, muitas eram as deficiências dos programas de ensino: “acúmulo de matéria, escassez de tempo, má distribuição das disciplinas, inutilidade de algumas (!), etc.”. (Barata, 1957, p. 15)

Acreditando que o problema estivesse menos na estrutura dos currículos e mais no formato de apresentação aos estudantes, além das dificuldades de um ambiente doméstico propício aos estudos e às reflexões fora das horas passadas nas aulas e de um permanente acompanhamento no progresso da aprendizagem, a autora afirmava que “se não nos é permitido modificar, *ex-abrupto*, a mentalidade atual dos adultos ou mesmo reestruturar as condições da vida familiar do nosso tempo, para servir aos interesses imediatos da educação”, que fossem encurtados os caminhos, ainda que com poucos recursos disponíveis. (Barata, 1957, p. 17). Os alunos não aprendiam, na visão da autora, porque mesmo quando tinham interesse não sabiam

como estudar, muitas vezes, nem tinham condições adequadas, portanto, a melhor maneira parecia ser “ensinar-lhes *como* estudar”, por meio do “*estudo dirigido*, êsse esquecido”, o que já era de conhecimento de muitos docentes, ainda que pouco adotado nas várias escolas secundárias do país. Se não era possível em casa, que a escola, então, proporcionasse um ambiente favorável, orientação adequada e aquisição de bons hábitos de estudo, reflexão e aplicação dos conhecimentos. Para isso, especificava a autora que:

Haveria um maior contato entre os mestres e os alunos, os quais permaneceriam sob a orientação daqueles nas horas de estudo, que não seriam muitas, porém, valeriam mais que um dia inteiro de leitura distraída, interrompida, aborrecida e, acima de tudo, incompreendida. Para coroar esse esforço bem orientado, a satisfação das dificuldades superadas, o hábito profícuo do estudo diário, a horas certas e aceito de bom grado, porque se traduziria por mais tempo disponível em casa. E mesmo quando fosse necessário completar o estudo feito na escola por algumas horas no lar, o aluno bem orientado sentiria o maior rendimento do seu trabalho e já não esmoreceria diante das dificuldades com que antes se debatia em vão, sendo obrigado a prestar contas na escola de coisas que não chegava a assimilar nem conseguia decifrar sozinho. (Barata, 1957, 17-18).

Neste sentido, era de conhecimento que a implantação, pelas autoridades e pelos diretores do estudo dirigido nas escolas, principalmente, de modo obrigatório, traria dificuldades devido às despesas financeiras que exigiria tal medida, pois os professores teriam que passar mais horas nos estabelecimentos para cumprir as horas destinadas e, provavelmente, também seria necessária a contratação de professores auxiliares ou assistentes. Era sugerido, assim, que pelo menos nas três séries iniciais do ginásio fosse instituído o estudo dirigido, sendo nas duas primeiras séries aplicado em todas as disciplinas do currículo e na terceira série, apenas nas “mais trabalhosas”, podendo, desta forma, serem desenvolvidos nos alunos os “hábitos salutareos de estudo racional”, o que seria de imenso proveito para as demais séries e posteriores etapas escolares, bem como para a educação. (Barata, 1957, p. 17).

Seguindo a ideia de orientação da aprendizagem dos alunos pela técnica do estudo dirigido, o autor e professor de matemática, Manoel Jairo Bezerra (1959), no texto *Como Ajudar o Aluno a Estudar*, teve por finalidade oferecer “conselhos”, desta vez, aos pais dos estudantes secundaristas, para que pudessem ajudar seus filhos a desenvolver hábitos de estudos e, por consequência, melhorar sua aprendizagem na escola. O autor introduziu o texto explicando a “solução ideal” que vinha sendo debatida pelos educadores do Ministério da Educação, o “Estudo Dirigido”, caracterizado por ele como o “tipo de estudo, realizado na escola, onde o

professor deve dar efetiva e real assistência ao aluno, orientando-o no bom método de estudar”. (Bezerra, 1959, p. 31).

Com base em algumas experiências realizadas com o Estudo Dirigido na escola onde lecionava, inclusive com a possibilidade de tornar-se oficial em algumas turmas a partir daquele ano, Bezerra (1959), justificou o Estudo Dirigido sob os aspectos: da “dificuldade de ter um bom ambiente” domiciliar para estudar, sendo as salas das escolas, com a orientação do professor, o local ideal; do “problema de não saber estudar” dos estudantes, o que tornava necessário serem ensinadas, pelos professores, as melhores práticas de estudo para o bom rendimento escolar; das “relações entre pais e filhos” que às vezes causavam desavenças e afastamentos, assim, o estudo dirigido realizado na escola era visto como essencial à aprendizagem e também ao estreitamento das relações no lar dos alunos; da “melhoria da aprendizagem” com base em procedimentos didáticos que assegurassem o ensino “de modo certo e eficiente”; do “problema das diferenças individuais” que tornava indispensável o uso de uma técnica didática “capaz de dar ao aluno, na escola, uma orientação segura sôbre como estudar”. (Bezerra, 1959, p. 33).

Por fim, utilizando-se de tópicos enumerados, o texto *Como Estudar Melhor*, de autoria do capitão da marinha Fernando A. de Faria Mello (1960), extraído de um folheto publicado um ano antes, pela Diretoria de Pessoal do Ministério da Marinha, propôs algumas práticas de estudo individual, numa espécie de complemento ao estudo dirigido. Orientando à compreensão dos assuntos e não ao tradicional hábito de decorar, como forma de progredir e de aquisição do “saber”, sugeria que, diferente de decorar, memorizar era importante para o bom rendimento dos estudos, pois permitia a integração das ideias e a relação com outros assuntos já conhecidos. Assim, indicava como práticas de estudo: o planejamento semanal, com tempo programado para cada disciplina; o hábito de leitura, que aumentava o contato com o vocabulário do assunto; a concentração, como forma de controlar a atenção na tarefa definida e no objetivo imediato; o estudo antecipado do assunto das aulas com breves anotações; a atenção aos pontos fracos quando próximo das provas; o cuidado com a saúde física e mental.

Essa segunda fase, de motivação dos alunos, apresentação dos conteúdos, aplicação prática, recapitulação e fixação da aprendizagem, que tinha por objetivo levar os alunos a compreenderem e consolidarem o conhecimento, apresentou a técnica do estudo dirigido como um dos procedimentos didáticos considerados renovadores e como viável para realizar tal objetivo. Vista como um meio prático de orientação aos estudos, base do rendimento escolar, a

aplicação da técnica do estudo dirigido formaria hábitos que proporcionariam a integração e a sedimentação dos saberes em estudo. No entanto, como na fase anterior e no método das unidades didáticas, o papel do professor era fundamental na adoção dessa técnica, pois este precisaria planejar as aulas de forma a dispor de tempo para o estudo dirigido, aumentar a carga horária de trabalho ou compartilhar o trabalho da disciplina com outros docentes. E para isso, maiores investimentos eram necessários, em função das horas a mais de trabalho, da contratação de outros professores ou da remodelação física de estrutura das escolas e aquisição de materiais, situação que parecia estar além da formação pedagógica e até mesmo da ideia de resistência dos docentes à aplicação do estudo dirigido.

### **3.2.3 Terceira fase: o manejo da classe e a formação do “autogoverno” e da “autodisciplina”**

A última fase do ciclo docente, denominada Controle da Aprendizagem, era dividida também em subfases, sendo elas: “sondagem e prognose da aprendizagem”; “manejo de classe e controle da disciplina”; “diagnose e retificação da aprendizagem”, “verificação e avaliação do rendimento”. A subfase de “sondagem e prognose da aprendizagem” consistia em familiarizar-se com os alunos, no diagnóstico das condições reais acerca da matéria de ensino, tanto no início das aulas quanto nas sucessivas etapas do ano escolar, possibilitando aos professores o prognóstico do que poderia ser realizado e alcançado no decorrer das aulas. Era necessário, nessa sondagem, “identificar suas características [dos alunos] e suas peculiaridades, inventariar suas limitações e suas possibilidades reais; por fim ficar conhecendo o lastro de experiências vitais que trazem consigo e o preparo básico com que se apresentam para iniciar o curso”, uma vez que os alunos poderiam apresentar “imaturidade, carência cultural e falta de preparo básico na matéria”, e partindo destas “realidades que o professor deverá [deveria] tomar seu ponto de partida para o ensino”. (Mattos, 1957e, p. 271).

Importante acentuar que a subfase de sondagem e prognose da aprendizagem vinha sendo apontada pelos didatas modernos como indispensável ao trabalho docente, merecendo atenção e dedicação tanto dos professores quanto dos demais profissionais da escola. Assim, era oportuno ter um registro, com a maior riqueza possível de detalhes sobre os antecedentes familiares, como: as condições econômicas, sociais, culturais, religiosas, a nacionalidade, se filho único, quantos irmãos, pais vivos, falecidos, casados; as bases aperceptivas dos próprios



alunos, a capacidade física, o regime alimentar, as ocupações fora da escola, os hábitos de recreação, as habilidades artísticas, viagens realizadas, doenças e mortes familiares, os traumas, acidentes, além do perfil escolar, sua vida escolar anterior, promoções, reprovações, antecedentes disciplinares, gosto e indiferença quanto à escola, professores, alguma disciplina específica, etc. (Mattos, 1957e).

Na revista *Escola Secundária* não foram localizados artigos sobre essa subfase de sondagem e prognóstico, sendo tratada com maior relevo a subfase seguinte, intitulada “manejo da classe e controle da disciplina”, que procurava garantir o ambiente da sala de aula ordenado e disciplinado, suscitando hábitos sociais e morais ditos imprescindíveis à vida. Assim, no artigo *Manejo de Classe*, Mattos (1957a) apresentou a ideia do manejo de classe, seus objetivos, tipos, princípios e normas práticas como modo de atuação renovadora do professor secundarista. O autor compreendia a ideia de manejo de classe como o “govêrno que o professor exerce sôbre uma classe de alunos, regulando suas atividades e controlando as condições psicológicas e materiais necessárias ao bom andamento dessas atividades”. (Mattos, 1957a, p. 18). E indicava a abrangência do manejo de classe em quatro pontos: a) “controle das condições materiais da sala de aula”, que dizia respeito aos fatores materiais do ambiente da sala de aula que impactavam no trabalho e no rendimento da classe de alunos, por exemplo, temperatura, iluminação, limpeza, mobiliário, etc, pois, ainda que dependessem da administração, era de competência do professor zelar e solicitar providências para a melhoria da utilização do espaço; b) “guarda, utilização, distribuição e recolhimento do material didático e equipamento técnico”, relativo à organização e ao controle para conservação e pronto uso, o que exigia um “sistema de classificação e contrôle, cuidados especiais na manipulação e conservação, bem como oportunas providências para reparos e reabastecimento”; c) “controle das condições psicológicas do trabalho em classe”, que eram as regras de organização e funcionamento dos aspectos cotidianos da sala de aula, definidas de modo a se obter o bom desempenho das atividades, “evitando excessos de rigidez e formalismo” e contribuindo “para a criação e manutenção de uma sadia atmosfera de trabalho mental intensivo dos alunos”; d) “atitude e o comportamento dos alunos em aula”, haja vista que não deveria ser exigido um comportamento dos alunos “estereotipado, rígido e formal, mas flexível e funcional, isto é, apropriado ao tipo de trabalho que se pretendia realizar e aos objetivos que se visavam atingir”. (Mattos, 1957a, p. 18-19).

Baseado nos “princípios da conveniência coletiva e da autoridade encarnada na pessoa do professor”, o manejo de classe como “técnica de govêrno e contrôle de classe” exigia dos alunos “conformidade com as normas emanadas dêsse dois princípios fundamentais”, sendo representado por “uma constante” que se articulava em todas as fases do ciclo docente, assegurando as “condições indispensáveis para o sucesso do trabalho escolar”. (Mattos, 1957a, p. 19). Os objetivos dessa “técnica e controle” podiam ser: imediatos, voltados para as atividades que ocorriam durante o horário das aulas e para o seu aspecto instrutivo; ou mediatos, educativos, relacionados à “formação de atitudes e hábitos de vida dos alunos, cujo alcance vai além da situação específica da sala de aula”, por exemplo, de conduta individual, como higiene pessoal; de conduta social, como cortesia, respeito; de caráter moral, honestidade, responsabilidade, franqueza (Mattos, 1957a, 1957e).

Ainda, como princípios do manejo de classe e suas normas práticas, foram descritos: 1) “princípio da implantação da rotina funcional da classe”, em que a elaboração dos regulamentos internos da escola e das normas específicas das aulas de cada professor, conforme a disciplina ministrada, contribuía para o estabelecimento dessa rotina; 2) “princípio da sucessão ordenada das atividades de classe”, que consistia na realização de várias atividades, cada qual em determinada ordem e tempo, de modo a ter significado e alcance do objetivo proposto, evitando surpresas que pudessem tumultuar a classe; 3) “princípio do rodízio dos alunos nas responsabilidades da classe”, segundo o qual, a partir da organização de um “escalão de responsabilidades e funções” pelo professor, cada aluno poderia colaborar com o andamento das atividades em sala de aula, contribuindo para criar um melhor ambiente escolar; 4) “princípio da ocupação mental e atividades constantes dos alunos em classe”, o qual defendia que, quando assim ocupada, a classe de alunos se mantinha ordeira e disciplinada, de forma natural e espontânea, prevenindo a “vadiagem mental” e a conseqüente indisciplina em classe (Mattos, 1957a, 1957e).

O manejo de uma classe poderia ser categorizado em três tipos: “corretivo, preventivo e construtivo ou educativo”, sendo que o primeiro era considerado incompatível com o “progresso das modernas técnicas pedagógicas”, consistindo em rigorosa fiscalização com punição das infrações; o segundo era visto como a ação do professor, de vigilância, para evitar a desordem da sala de aula e as infrações no decorrer das atividades; o terceiro tinha os objetivos mediatos como mira da atuação docente para “educar as atitudes e os hábitos fundamentais de comportamento e de trabalho dos alunos”, ou seja, formação do autogoverno e da

autodisciplina. (Mattos, 1957a, p. 20). O manejo educativo era tido como o ideal da didática moderna por ser exercido mediante “liderança democrática do professor, pelo seu poder de persuasão, pela estima e pelo respeito mútuos entre professor e alunos e pela sua cooperação franca e leal nos trabalhos”, diferente dos outros dois tipos que eram “por processos autoritário e coercitivos”. (Mattos, 1957e, p. 290).

Assim, com resultados excelentes em diversos países, os ensaios de autogoverno em sala de aula, de “controle democrático” ao invés do “controle autocrático”, em que professores e alunos participavam ativamente em busca de um mesmo propósito, era visto como o manejo educativo por excelência, essencial ao trabalho educativo. Neste sentido, a ordem e a disciplina em classe, consideradas de fundamental importância ao ensino mais eficiente e ao rendimento da aprendizagem, passavam a ser de responsabilidade dos próprios alunos ao tornarem-se conscientes dos bons hábitos de convivência e socialização, entretanto, sempre orientados pelo professor.

Um trabalho educativo sério e proveitoso só era visto como possível quando se tinha “perfeita harmonia, identidade de propósitos e comunhão de interesses entre os professores e seus educandos”, proporcionados pelo que a didática moderna chamava de “disciplina interior”, decorrente da liderança esclarecida dos professores e de objetivos bem definidos sobre o que se desejava alcançar nos estudos, com a realização de trabalhos significativos e tarefas profícuas. (Mattos, 1957e, p. 296). A disciplina, assim, surgia por si. A consecução de tal disciplina dependia muito da “compreensão humana” e da “simpatia com que o professor se dedicava [dedicava] ao seu trabalho de ensinar” aos jovens estudantes. (Mattos, 1957, p. 297). Nessa perspectiva de “disciplina interior”, a autoridade do professor permanece, porém, com uma configuração diferenciada, sem processos coercitivos:

[...] é uma *conquista* que êle [o professor] deve realizar pela sua capacidade, sua dedicação, sua ascendência e sua liderança, demonstradas no seu trato diário com os alunos. Esta é a verdadeira “autoridade” do professor e a única que a Didática moderna reconhece como válida e autêntica. O professor que a possui não precisa recorrer às ameaças, à violência ou aos castigos para impor-se aos seus alunos. Não precisa fazer-se temido pelos alunos, porque é por eles respeitado e benquisto; por seu esforço e trabalhos, os alunos procurarão corresponder generosamente às expectativas e aos estímulos inspiradores do mestre esclarecido e compreensivo. (Mattos, 1957e, p. 298).

Com a ideia das qualidades que seriam pertinentes à personalidade dos professores e que os levariam a ser “bons professores”, o texto *Disciplina e Liderança*, da autora Irene Mello Carvalho (1958a), debateu os motivos pelos quais alguns professores tinham “boas atitudes em

classe e outros não”, considerando os que tinham boas atitudes como “verdadeiros líderes”, alcançando o ideal de “classe disciplinada”. (Carvalho, 1958a, p. 13). Vista pela autora como um problema grave, a “disciplina em classe” afetava tanto a aprendizagem quanto a boa conduta dos educandos, em particular, o convívio social. Um “bom ambiente disciplinar” dependia de fatores como “o meio social de onde os discentes provêm, a organização da própria escola e até suas instalações materiais”, porém, o elemento decisivo desse bom ambiente era a “personalidade do mestre”. A classe disciplinada era compreendida como aquela em que:

O aluno interessado acompanha com inteligência e vivacidade o desenrolar da aula, e para isso pergunta, responde às perguntas do professor, toma notas, participa dos trabalhos propostos, comenta mesmo com colegas uma ou outra afirmação do mestre, fugindo conseqüentemente ao velho padrão, que o equiparava a uma estátua. [...] Se, porém, tôdas essas reações estão canalizadas para as atividades que no momento focalizam a atenção da classe, e se tal movimentação é enquadrável dentro de certos limites, variáveis de aluno para aluno em função de suas diferenças individuais, há adequado ‘ambiente disciplinar’, segundo os ideais da Pedagogia moderna. (Carvalho, 1958a, p. 13).

Para tanto, o docente deveria apresentar alguns aspectos qualitativos referentes à liderança, apontada como uma das possibilidades de criar tal ambiente disciplinar almejado pela autora do texto, entre os quais estavam os aspectos: a) “qualidades pessoais” – relacionadas aos atributos para o “bom mestre” que permitiam conquistar prestígio no grupo de professores, por exemplo, “inteligência acima da média, domínio da matéria que leciona, domínio dos recursos e técnicas didáticas, aparência e apresentação pessoal, voz, linguagem, etc.”; b) “intuição psicológica” – que compreendia a capacidade dos professores em identificar o comportamento dos demais e os motivos que os levavam a tal atitude; c) “domínio dos processos de influência pessoal, desde a coação até a persuasão”. (Carvalho, 1958a, p. 14). Além desses aspectos, a autora distinguiu os líderes em três tipos: o chefe, que tinha por base a autoridade que, por sua vez, “fundamenta-se em *tradições do grupo*, ou em *estatutos, regulamentos, normas escritas*”; o líder, cujo prestígio se sobressaía no grupo por lhe atribuir “*qualidades excepcionais*, com fundamento real ou não”; o chefe-líder, que correspondia ao que a autora considerava apropriado ao professor por aliar “à autoridade o prestígio”. Por fim, a autora assim se manifesta:

O professor que ama a juventude, que sente o apostolado de sua tarefa educativa, que ainda não esqueceu seus problemas e conflitos da adolescência, dificilmente perde o autocontrole. Em face do aluno rebelde, sabe encontrar os meios, ditados pelo coração

ou pela inteligência, que o levarão a compreender a problemática de tal educando, e a ajudá-lo a superar a crise.

Êsse mestre será então um verdadeiro *líder*, um autêntico *educador*. (Carvalho, 1958a, p. 16).

Já no texto *O professor como um líder*, uma síntese do estudo sobre a liderança militar aplicada à educação que se encontrava em desenvolvimento, o capitão Paulo Cavalcanti C. Moura (1959) considerou a educação como formadora do homem integral, da personalidade humana, que direcionava para uma finalidade. Assim, professores e alunos integravam um “binômio” que estava em permanente interação, a função específica dos professores de ensinar, componente essencial do trabalho docente, e a formação da personalidade dos jovens estudantes. Para tanto, defendia que “o Professor deve, precisa, ser êle mesmo uma personalidade bem ajustada, emocionalmente equilibrada e, sobretudo, madura”, senão, “os problemas de ordem e disciplina estariam sempre presentes nas salas de aula”. (Moura, 1959, p. 11).

Para Moura (1959), educar também era liderar e exigia, em quaisquer de seus aspectos, seja biopsicossocial, seja filosófico-religioso, “capacidade de direção, de orientação, de liderança”, em que liderar era visto, de certo modo, como um ato de guiar, que precisava ser aceito pela classe de alunos. (Moura, 1959, p. 12). E a razão maior desta aceitação parecia estar não na autoridade do professor, mas no prestígio conquistado, logo, o bom professor era um autêntico líder, um “chefe-líder”, porque deveria aliar à autoridade esse prestígio. O autor indicou que múltiplas pesquisas estavam sendo realizadas para a definição dos tipos de líder, sendo que para a ação educacional, parecia que a ênfase maior deveria ser ao “tipo de influência pessoal empregado pelo líder, pois daí sairá o clima de relações humanas em que trabalhará”. (Moura, 1959, p. 14). Assim, tinha-se os seguintes tipos:

- 1) *Autocrático*, reconhecido pelo constante uso da autoridade e do poder. Emprega preferentemente a coação à persuasão; é partidário de uma disciplina ‘cega’ e não sabe tirar proveito das particularidades de seus liderados;
- 2) *Democrático*, que é essencialmente persuasivo. Leva sempre na devida consideração os fatores humanos nas decisões em que deva intervir. Age sempre em comum acordo com seus liderados e procura demonstrar que o grupo é um conjunto, cabendo-lhe, apenas, a missão de guiar.
- 3) *“Laissez Faire...”*, que é o tipo de chefe que tem horror à responsabilidade e deixa, então, tudo correr ao sabor dos ventos, para ver como é que fica... Evidentemente nenhum resultado positivo poderá obter. (Moura, 1959, p. 14).

Neste sentido, havia, de um lado, o professor-líder com certos atributos pessoais, e por outro, um ser que “conhecendo as técnicas de influência, as condições de motivação, os elementos de seu grupo e os fins a que buscam”, conseguia agir de forma que os alunos, suficientemente motivados, participassem ativamente das diversas atividades escolares, podendo considerar a “liderança educacional” proposta por Moura (1959, p. 15) como sendo a “ação exercida dentro de uma situação, no sentido de dirigir pessoas, motivando-as a participar ativa e lealmente no cumprimento de uma tarefa, que julgam coerente com seus ideais”. No entanto, somente o aluno poderia aprender por si, já que a aprendizagem era processo pessoal, não admitindo ‘procuradores’, sendo que essa motivação exercida pelo professor-líder era apenas a de “levar os alunos a participar, isto é, a se identificarem com todas as atividades necessárias ao processo educacional”. (Moura, 1959, p. 15).

No texto de Alcias Martins de Attayde (1959a), *A disciplina – fatores e fins*, a disciplina foi identificada como o conjunto de normas e práticas que dependia do interesse e da motivação dos alunos pelas atividades escolares para que fossem possíveis o desempenho do trabalho docente e, como consequência, a aprendizagem. Os alunos e alguns problemas físicos e de saúde; sua família e a possível ausência no acompanhamento da vida escolar; o meio social; a ação didática do professor; o currículo escolar e os extensos programas de ensino; a própria escola e suas instalações físicas, os horários das aulas, as atividades extraclasse eram fatores que interferiam na disciplina em sala de aula.

A ação didática do professor era considerada como o principal fator da “boa” disciplina, sendo que alguns requisitos eram fundamentais ao docente, conforme já indicado pelo “mestre da Didática – Luiz Alves de Mattos”, citados por Attayde (1959a, p. 15-16). Para a obtenção dessa disciplina pelos alunos e o consequente rendimento escolar satisfatório seriam necessários: vocação profissional; aptidões específicas ao magistério, como voz clara, saúde, manejo de classe; cultura geral e especializada; e habilitação profissional. O manejo de classe foi destacado pelo autor no texto, que indicou as ações de manejo pelos professores para um ambiente favorável às mesmas elaboradas por Luiz Alves de Mattos e abordadas acima.

Neste sentido, a disciplina foi especificada por Attayde (1959a) como de três tipos: a espontânea, quando não havia qualquer tipo de intervenção dos professores; por compreensão, quando havia conhecimento do papel da escola e da função do aluno, interessando-se pelo estudo; por imposição, coercitiva, devido ao receio das sanções. Por fim, o autor reforça “que disciplina não significa classe apática ou indiferente, sendo perfeitamente compatível com

turma interessada, que criva o professor de perguntas, que discuta ou debata suas lições”. (Attayde, 1959a, p. 18).

Em mais um texto de Irene Mello Carvalho (1959), intitulado *‘Escola Nova’ e disciplina*, a autora focou no que considerava um dos grandes males da realidade educativa à época: “adolescentes e jovens desnorteados” (almejavam a vitória fácil, o enriquecimento rápido, não eram educados dentro da ‘filosofia do esforço’), cujo número, para desespero, crescia dia a dia. Ela declara: “Alguns estudantes, já na sua apresentação pessoal, demonstram [demonstravam] seu espírito anárquico”, sem ao menos perceberem que havia “uma posição intermediária adequada, que corresponde a um mínimo de asseio, decência e compostura”, o mínimo que deveria ser exigido dos jovens estudantes. (Carvalho, 1959, p. 11). Tal situação refletia igualmente nas salas de aula, onde se via uma “carência total de autodomínio, e de noções elementares de respeito para com a escola e para com os mestres”, assim como no campo das relações professor-aluno, em que a situação não era melhor, pois criticavam os professores nas pequenas falhas, ridicularizando-os sem qualquer sinal de respeito. (Carvalho, 1959, p. 11).

A autora dizia que tais questões eram sintomáticas da “falência educativa da Família e da Escola” porque era visível a falta de ‘socialização’ dos alunos, que implicava o “respeito às normas do grupo, aos ‘rituais’ característicos de cada Instituição, aos princípios hierárquicos existentes entre seus membros”. (Carvalho, 1959, p. 11). Culpavam-se o currículo escolar, os programas de ensino, o sistema educacional, no entanto, o que de fato ocorria era a falta de interesse e de saber estudar por que não haveria sistema, currículo ou programa que obtivesse resultado satisfatório, sem esses dois motivos. Outrossim, o aluno precisava acompanhar as explicações dos professores, realizar as atividades escolares, compreender o “valor” do que aprenderia, caso contrário, seria indiferente o que se ensinava e como se ensinava, o fundamental era “partir da ideia de que *aprender* implica *esforço*, mas é necessário compreender também que tal *esforço* pode proporcionar *prazer*”. (Carvalho, 1959, p. 11). Para tanto, a interpretação rigorosa do “princípio da liberdade” era indispensável, pois, “se o *excesso* de autoritarismo e disciplina ocasiona ‘ansiedade neurótica’, prejudicando o desenvolvimento da personalidade e traumatizando a criança, a *carência* de autoridade e disciplina anula qualquer ‘ansiedade normal’, responsável pelo bom ajustamento”. (Carvalho, 1959, p. 13).

A falta de conformidade com as normas disciplinares vigentes nas escolas ocorria, na maioria das vezes, em função da imaturidade dos alunos, ou ainda, de anomalias e desajustamentos que requeriam um tratamento adequado em busca da superação, de

esclarecimentos e orientação construtiva dos professores e demais integrantes do corpo de educadores da escola, foi o aspecto que Alcias Martins de Attayde (1959b) abordou no texto *A Indisciplina – Causas e Tratamento*. O autor concorda, em seu texto, com a ideia de que a indisciplina escolar era fruto de ações e atitudes contrárias às normas disciplinares que poderiam estar relacionadas ao “desrespeito às autoridades escolares, desconsideração a companheiros de turma do colégio; depredação de material escolar, não acatamento das tradições da escola”.

As causas da indisciplina eram provenientes, entre outros fatores, do meio social, da família, dos professores, da escola e até do próprio aluno. Com relação aos professores, a indisciplina era vista como causa nas seguintes situações: quando estes eram inseguros, ficavam irritados com frequência, demonstravam preferência por um ou mais alunos, sendo tolerantes com alguns e exigentes com os demais, apresentavam voz monótona, entre outras. O tratamento dos casos de indisciplina, pela escola, somente seria sentido após anos de trabalho contínuo, com apoio dos familiares, indispensável ao êxito da ação educativa, bem como dos poderes públicos e da imprensa, a fim de expandir a importância das obras culturais, ressaltando-as como exemplo aos jovens estudantes (Attayde, 1959b).

Mattos (1957e, p. 315) também apontava os professores como causadores, ainda que de modo involuntário, da indisciplina dos alunos, “por aberrações de sua personalidade, defeitos ou maus hábitos pessoais, [...] por inabilidade na sua técnica ou nas suas relações humanas em aula”. Na maioria dos casos, os professores não tinham sido sempre assim. Para esse autor, de início, eles apresentavam uma “personalidade sadia, equilibrada e sensata”, porém, com o passar dos anos de trabalho, foram desenvolvendo as “aberrações”, por falta de “inspiração” ou por falta de uma “autocrítica retificadora”. E aconselhava que, “periodicamente, cada professor deveria analisar-se a si próprio e verificar se não está resvalando para êsses extremos desaconselháveis nas atitudes que está tomando em face dos alunos”. (Mattos, 1957e, p. 316). Ainda segundo o autor citado, alguns tipos de personalidade dos professores teriam maior predisposição a criar conflitos e reações desfavoráveis na relação com os alunos. Dentre esses tipos, ele cita:

- o tipo introvertido e hermético,
- o tipo nervoso e desconfiado,
- o tipo indeciso e confuso,
- o tipo incoerente e contraditório,
- o tipo colérico e explosivo,



- o tipo irônico e mordaz,
- o tipo injusto, mesquinho e vingativo,
- o tipo vaidoso e pernóstico,
- o tipo casquilho e galanteador,
- o tipo ingênuo, bonacheirão e indulgente,
- o tipo sentimental e lamuriento,
- o tipo exclusivista, que demonstra afetuosa preferência por certos alunos e repulsa gratuita por outros. (Mattos, 1957e, p. 315-316).

Complementando, o mesmo autor comenta que outros tipos de professores, que não estavam incluídos “nesta lamentável galeria de personalidades aberrantes, mas, têm certos defeitos ou maus hábitos que comprometem sua atuação docente e provocam reações indisciplinadas nos seus alunos”, eram encontrados com maior frequência quando se portavam com:

- falta de pontualidade em iniciar e terminar suas aulas;
- atitudes de prepotência, indiferença ou desprezo pelos alunos;
- estilo gongórico e prolixo;
- voz metálica e gritante;
- pronúncia defeituosa, sibilante ou cíciosa;
- elocução hesitante, fanhosa e displicente;
- tiques, cacoetes e pigarreios nervosos
- imobilidade soporífera;
- gesticulação nervosa, brusca ou excessiva. (Mattos, 1957e, p. 316-317).

Havia também os professores cujo trabalho docente, com seus métodos e técnicas, não se apresentava primoroso, era rotineiro e cansativo, diferente do que vinha sendo discutido pela didática moderna, desenvolvendo um ambiente nocivo e promovendo facilmente a “rebeldia” dos alunos. Todos esses “defeitos”, dizia o autor, “cansam, impacientam e irritam os alunos, distraíndo sua atenção e provocando sua hilariedade e falta de respeito em aula”. (Mattos, 1957e, p. 317). Deste modo, percebe-se o quanto se tinha como responsabilidade do professor a indisciplina dos alunos, não apenas no âmbito de suas aulas, mas também no ambiente da escola, situação complexa, que exigia dos professores equilíbrio na busca de uma ação condizente com os propósitos educativos. Para tanto, recomendava-se que:

À luz destas causas mais profundas de indisciplina, a atitude do professor moderno face à conduta indisciplinada dos seus alunos deve ser semelhante à do médico ou do pediatra face aos seus pacientes. Em vez de fazer coléricas repreensões e aplicar castigos humilhantes, empregará procedimentos construtivos de sadia motivação e de reorientação das energias vitais dos alunos, ajudando-os a superar sua imaturidade ou a vencer seus desajustamentos, quase sempre episódicos e transitórios, em busca de

uma superior integração psíquica e, conseqüentemente, de melhor adaptação ao meio escolar. (Mattos, 1957e, p. 302).

Por último, foi indicada a elaboração de um regimento interno das escolas para que constassem todas as diretrizes a serem seguidas pelos professores, garantindo, assim, certa unidade didática no trabalho do corpo docente de modo que se mantivesse, em sala de aula, uma atmosfera saudável, de responsabilidade, interesse nas atividades escolares e no aprimoramento dos estudos. Essa ideia vinha ao encontro da subfase seguinte: “Diagnose e Retificação da Aprendizagem”, em que o professor, com frequência, deveria estimar as dificuldades, os problemas dos alunos acerca da sua matéria de ensino, identificando as causas possíveis a fim de orientá-los, alterando suas condições, para que a aprendizagem não se tornasse deficitária. Esse trabalho de recuperação dos alunos, “obrigação taxativa e indeclinável de todo o professor idôneo e cômico dos seus deveres profissionais”, deveria ser realizado durante as horas reservadas ao estudo dirigido, com ações individualizadas, para todos os alunos, em particular, para os que demonstrassem maiores dificuldades com os assuntos tratados em cada disciplina. (Mattos, 1957e, p. 326).

A ideia da aprendizagem por meio de sucessivas etapas, nas quais se processava a eliminação gradual dos erros e o fortalecimento de acertos até o alcance do pleno domínio dos assuntos em estudo, tinha por fim combater de vez a emergência do erro, inevitável no processo educativo, e manter certa constância dos objetivos previstos e das habilidades e aptidões a serem desenvolvidas pelos alunos. Essa subfase não foi representada nos textos publicados pela revista *Escola Secundária* e por isso não será aqui aprofundada, no entanto, considerou-se oportuno registrar sua configuração no Ciclo Docente.

A última subfase, “verificação e avaliação do rendimento”, vinha a ser a situação em que se apuravam as condições da turma de alunos diante dos resultados que eram previstos pelos professores, o chamado momento das provas de conhecimento ou de exames mensais, parciais ou finais. Importa ter claro que, nessa fase, conforme indica Mattos (1957e, p. 342), o rendimento escolar não era medido pelo montante de assuntos decorados pelos alunos e reproduzidos nas provas ou exames, mas era visto como uma soma das conquistas no processo da aprendizagem e suas mudanças “no pensamento, na linguagem, no sentimento e na maneira de agir dos alunos”, ou seja, era “o conjunto de transformações operadas na personalidade dos alunos, nesses quatro setores fundamentais do psiquismo humano”, constituidores dos objetivos que eram almejados desde o início pelos professores.

Para esse autor, as provas de verificação serviam apenas para confirmar o que já vinha sendo observado pelo professor durante todo o Ciclo Docente, a contar da efetivação do acompanhamento, “como prescreve a Didática moderna, [de] todo o processo da aprendizagem dos seus alunos, desde sua etapa inicial até a final, incentivando-os, orientando-os, diagnosticando suas dificuldades, fazendo oportunas retificações na sua aprendizagem, ajudando-os a integrá-la e fixá-la até o ponto desejável”. (Mattos, 1957e, p. 342). Todavia, Irene Mello Carvalho (1958b), no texto *O que podemos exigir de nossos alunos*, adverte que os procedimentos utilizados pelos professores, para a verificação da aprendizagem, constituíam uma das grandes falhas da escola secundária brasileira, pois havia uma compreensão ilusória sobre o que se podia e o que se devia exigir dos estudantes secundaristas. Argumentava a autora que a preocupação dos professores, nas provas, precisava ser dirigida às informações essenciais que estavam relacionadas com a sua disciplina e que foram assimiladas pelos alunos, já que não era necessário saber, por exemplo, todos os marcos temporais e seus representantes, conforme mencionados nas aulas de História, sendo que, nesse caso, lembrar de algumas datas, referências históricas e de alguns de seus personagens era suficiente, uma vez que a finalidade do ensino secundário não era formar técnicos ou especialistas, mas sim, proporcionar aproximações com a cultura geral, no âmbito da educação intelectual (Carvalho, 1958b).

Deste modo, as informações deveriam levar a compreensões educativas e que permaneceriam por toda a vida, e para isso, o professor realizaria um “ensino menos superficial”, com menor quantidade de aulas em que apenas havia “apresentação de dados informativos”, considerando outros aspectos “mais nobres” do trabalho docente, como “orientar o estudo do aluno, ensinar a raciocinar, generalizar, particularizar, aplicar os conhecimentos...”. (Carvalho, 1958b, p. 34). O autor sugeriu ainda que as provas, vistas como indispensáveis ao processo educativo, fossem divididas em duas partes: uma de averiguação dessas informações essenciais, contendo pequenas questões do tipo teste, que ocupassem por volta de 30 a 40% do total da prova e que apenas verificassem “as fórmulas importantes, se sabe identificar (questões de múltipla escolha) a definição mais completa e perfeita para os diversos elementos do programa, se é capaz de exemplificar princípios ou propriedades, se está apto a encaminhar ou completar algumas demonstrações, etc.”; a outra parte seria composta de “questões práticas, exigindo a aplicação dos conhecimentos teóricos, e deveria ser planejada de forma que os alunos pudessem, para resolvê-las, consultar as fontes informativas que desejassem: apostilhas, notas pessoais, livros-texto, tratados, monografias, etc.”. (Carvalho, 1958b, p. 34-35).

Manoel Jairo Bezerra (1957), no texto *A medida objetiva do aluno*, diz que a verificação da aprendizagem era o momento de examinar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, as habilidades e aptidões que foram transformadas, assim como as características da personalidade. Aconselhava a realização dessas verificações de modo frequente para que fossem evitados os “julgamentos falhos”, as “conclusões imprecisas”, além de se poder detectar “as lacunas existentes no seu ensino [e] suas possíveis deficiências”. (Bezerra, 1957, p. 35).

Esse autor classificou as formas de verificação da aprendizagem em: interrogatório; prova escrita (nos moldes antigos de ensaio ou dissertação); e prova objetiva ou teste, considerada como uma forma moderna de avaliação. O interrogatório era um auxiliar “prestimoso”, porém, menos indicado devido à quantidade de matéria que precisava ser contemplada e ao tempo disponível para a avaliação, ao contrário da prova escrita, que permitia maior cobertura dos conteúdos com economia de tempo. O ensaio ou dissertação era a forma mais indicada por permitir ao estudante se expressar com originalidade de ideias, exercitar a imaginação e a iniciativa, no entanto, ao professor pesava o julgamento a partir da opinião pessoal (Bezerra, 1957).

Já a prova objetiva, apesar de limitada, admitia verificar o que era fundamental em cada assunto com atribuição conscienciosa da nota, sendo que o professor julgava sem as intervenções pessoais. Ainda que a prova objetiva fosse a mais indicada no ensino secundário, era considerado importante também a aplicação de provas e trabalhos dissertativos para que pudessem ser apreciadas as singularidades de cada aluno. Como orientação aos professores para a estruturação das provas objetivas, era recomendada a elaboração de 70 a 100 questões em cada prova para a obtenção de resultados satisfatórios, que fossem questões com possibilidade de responder no período de 50 a 60 minutos e que tivessem testes mistos, uns razoavelmente fáceis e outros difíceis. Os testes mais usuais eram os do tipo de alternativa certa e errada; de lacunas ou frases a completar; de correspondência ou associação de dados, palavras e/ou frases (Bezerra, 1957).

Mattos (1957e), ao descrever os procedimentos de verificação do rendimento, nessa subfase do Ciclo Docente, caracteriza-os como clássicos ou tradicionais, isto é, as provas escritas, orais e práticas. Apesar das muitas críticas, pelos abusos e pelas arbitrariedades cometidas por alguns professores, essas provas deveriam ser utilizadas na avaliação do rendimento escolar dos alunos, desde que observadas algumas normas, tais como as apontadas também pelos autores acima. Dessa forma, quanto às provas escritas, as questões deveriam

abordar apenas os assuntos discutidos em sala de aula e os mais relevantes, evitando os de pura erudição teórica ou sem valor prático para a vida; ser formuladas com clareza e precisão, respeitando o grau de dificuldade às condições desenvolvidas no decorrer das aulas para que pudessem ser respondidas no tempo previsto. Quanto às provas orais, era importante assegurar as condições psicológicas dos alunos e um ambiente favorável, sem conversas paralelas ou desordem, de modo que todos os alunos ficassem à vontade, principalmente os inibidos e nervosos; as perguntas não deveriam ser apenas as que exigiam memorização, e sim, domínio reflexivo de conceitos e aplicação na resolução de problemas, interpelando sobre, no máximo, três assuntos estudados. Por fim, quanto às provas práticas, tinham o objetivo de estimar a desenvoltura das aptidões e habilidades específicas de cada aluno.

O mesmo autor ainda citou os testes objetivos como procedimentos de verificação da aprendizagem, sendo eles padronizados e não padronizados. Os testes padronizados eram os elaborados pelos institutos de pesquisa educacional, geralmente, utilizados como dados estatísticos para estudos comparativos e de desempenho dos sistemas de ensino, não atendendo à avaliação do aproveitamento de uma classe de alunos, sendo recomendados, nesse caso, os testes não padronizados, elaborados pelos próprios professores. Os testes não padronizados eram vistos como vantajosos porque não aceitavam perguntas nem respostas imprecisas, garantiam precisão, objetividade e facilidade na correção, além de as amostras de aproveitamento poderem ser em número concebível à abrangência dos programas de ensino, isto é, “um teste completo deve [deveria] conter suficiente *amplitude* em número de perguntas para fazer a cobertura de todos os pontos essenciais do curso por amostras variadas mas significativas”. (Mattos, 1957e, p. 354). Porém, os testes também tinham limitações, entre elas, as duas que são citadas abaixo, que preconizavam a adaptação dos testes objetivos com a prova clássica para que a avaliação da aprendizagem fosse a mais fidedigna possível:

[...]

- c) medindo o rendimento em numerosas mas pequenas amostras ao longo de todo o programa ministrado, os testes objetivos o aferem *mais em extensão do que em profundidade*, como também *mais nos pormenores de análise do que nos conjuntos de síntese*;
- d) em virtude do seu próprio mecanismo, não permitem ao examinando evidenciar sua *organização mental* e sua *capacidade de dar expressão orgânica e independente ao seu saber*, aspectos estes considerados como índices capitais de um autêntico aproveitamento. (Mattos, 1957e, p. 354).

Quanto ao julgamento das avaliações, tão evidenciado na fala de Mattos (1957e) e dos demais autores que publicaram sobre essa temática, dois problemas se evidenciavam nessa questão: o que os alunos apresentavam nas provas condizia de fato com a aprendizagem; e todos os resultados eram possíveis de verificação por meio de uma mesma escala quantitativa, já que a exigência regulamentar era a mensuração em graus ou notas entre zero e dez. Neste sentido, o autor argumentou que:

A honestidade científica nos obriga a reconhecer que, na realidade, não dispomos em Pedagogia de instrumentos ou processos de medição suficientemente precisos e de tal sensibilidade que nos autorizem a afirmar que o grau de aproveitamento de um aluno é 73 ou 7,5 e não 80 ou 8. Quando muito, podemos neste setor de *conhecimentos*, distinguir com suficiente nitidez o “excelente” do “bom ou regular”, e o “precário ou sofrível” do “insuficiente ou péssimo”. Para medir *conhecimentos* dispomos, portanto, apenas dessas quatro faixas bastante amplas e flexíveis, dentro das quais podemos situar o grau de aproveitamento dos alunos. (Mattos, 1957e, p. 360-361).

A mensuração da aprendizagem pela escala quantitativa era vista, assim, como desqualificada, arbitrária e sem apoio científico, satisfazendo apenas uma escola que não era a escola moderna, em que se tinha a “tarefa muito mais ampla de orientar o desenvolvimento e a transformação para melhor da personalidade dos educandos, dotando-a dos recursos mentais necessários para a vida em sociedade”. (Mattos, 1957e, p. 361). Isso remetia à ideia do cuidado que os professores deveriam ter e às consequências que tal mensuração e os próprios procedimentos de verificação poderiam ocasionar no resultado do trabalho discente, geralmente, expresso em aprovação ou reprovação, em que os aptos a seguir os estudos eram aprovados e promovidos para a série seguinte e os que não satisfaziam as exigências mínimas das provas ou dos testes eram reprovados e deveriam repetir todo o próximo ano na mesma série.

No texto intitulado *Em torno de uma pesquisa sobre aprovações e reprovações escolares*, do autor Rubem Costa (1960), foi debatido o resultado das pesquisas realizadas em dezessete escolas secundárias, das quais apenas três eram de ensino privado, no ano de 1958, com o objetivo de levantar o quantitativo de alunos matriculados para o atendimento de solicitações administrativas. À medida que os responsáveis analisavam os dados, constatava-se uma variação nos resultados das disciplinas ministradas, pois em algumas escolas os resultados eram extremamente baixos e em outras, excessivamente altos.

A curva de aprovação desenhou-se irregular de forma a demarcar a posição do professor como um dos fatores da variação da aprendizagem nas disciplinas, distinguindo ainda

o real e efetivo aproveitamento escolar, que se apresentou muito baixo, sendo que as raízes desse aproveitamento ineficiente se situavam na própria estrutura escolar. Embora com visível oscilação nos resultados de cada disciplina, conforme as diversas escolas pesquisadas e a variação debilitada das aprovações, Matemática foi a matéria que mais reprovou, enquanto as disciplinas de Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico foram as que tiveram maior aprovação. O autor supôs, diante de tais resultados, que havia uma diferença significativa no preparo didático-pedagógico e na predisposição do pessoal docente, já que os alunos eram, geralmente, oriundos de camadas sociais semelhantes, quase com as mesmas vulnerabilidades. Além disso, grande parte dos alunos aprovados apresentaram a média mínima, que era a pontuação quatro, ou seja, a promoção de uma série para outra acontecia com o conhecimento menor que a metade desejável sobre os assuntos previstos nos programas de ensino. (Costa, 1960).

Essa última fase do Ciclo Docente, de Controle da Aprendizagem, em que o professor identificava as características dos alunos, suas peculiaridades, para obter um diagnóstico das condições reais acerca dos assuntos que deveria ensinar e, assim, encontrar o ponto de partida das aulas, tinha igualmente por objetivo assegurar o ordenamento e o controle da classe de forma que pudesse acompanhar as dificuldades e os problemas a fim de orientar a aprendizagem, alterando suas condições para que não se tornassem deficitárias diante dos resultados desejados. O chamado manejo da classe, com evidência nos textos e que pareceu primordial nessa fase do método, era garantido pelo “governo” que o professor exercia sobre os alunos, regulando as atividades e os materiais necessários ao bom andamento das aulas, mas também dizia respeito à formação de atitudes e hábitos que alcançariam além da sala de aula, que seriam levados para a vida.

Para tanto, o professor, que tinha atuação significativa no desenvolvimento do método, deveria apresentar personalidade ajustada, saúde e aptidões físicas, formação cultural, profissional e pedagógica, e ainda, liderança. Ser um professor-líder era fundamental para o desempenho do manejo da classe, ser aquele que conquistava prestígio, conseguindo a participação ativa dos alunos nas diversas atividades escolares, conduzindo a formação do “autogoverno” e da “autodisciplina”. A ordem e a disciplina passavam, então, a ser interiorizadas pelos alunos, tornando-os cientes de suas responsabilidades e dos bons hábitos de convivência coletiva, porém, sem deixar de valer-se do papel basilar do professor de orientador da aprendizagem.

Percebe-se, desse modo, que a proposta didática do ciclo docente, desdobrada em três fases e doze subfases, foi apropriada como um método voltado para um ensino que tinha a intenção de se aproximar do que era considerado moderno, no sentido de orientar a aprendizagem dos alunos. Levando em consideração a complexidade da atividade docente, ser moderno significava conhecer e efetivar todas essas fases e subfases, vistas como indispensáveis ao processo educativo. O que não era mais admissível ao professor secundarista desse momento, segundo o argumento, era a permanência do uso de métodos e técnicas didáticas vistas como ultrapassadas, das quais eram exemplo as aulas realizadas apenas via exposição oral, de forma verbalista, omitindo as demais fases e subfases do ciclo docente e fragilizando o ensino. Foi possível observar que essas fases e subfases desempenhavam funções distintas e que poderiam ser proveitosas na aprendizagem dos alunos, porém, necessário era que fossem bem cumpridas pelos professores, com prudência e cuidadosa atenção às circunstâncias, determinando quais etapas deveriam receber maior notoriedade no processo de ensino pelo método do Ciclo Docente.

### 3.3 O MÉTODO ECLÉTICO E A TÉCNICA DO CADERNO CONTROLADO

Lauro de Oliveira Lima (1960b), no texto *O Caderno Controlado do Professor Malba Tahan*, discorreu sobre o uso do caderno controlado ou caderno dirigido, proposto pelo professor de matemática Júlio César de Mello e Souza (1895-1974), conhecido pelo pseudônimo árabe de Malba Tahan. O caderno controlado era considerado uma técnica didática e não um método, era um recurso didático à disposição de qualquer concepção e que tinha como objetivo orientar as atividades escolares dos alunos por uma “racionalização inteligente”, ou seja, a “transformação de um processo *Empírico* em *Técnico*”, em que ‘tecnicizar significa controlar, racionalizar, reelaborar, fundamentar cientificamente’. (Lima, 1960b, p. 18). O autor do texto disse que “tôda a Didática moderna de fundamentação científica tem um ponto de referência indiscutível: a *autoatividade do aluno*”, sendo que o modo como o professor usava a técnica definia sua perspectiva de ensino, portanto, a proposta do caderno controlado era vista como de evidente “valor formativo” dos alunos secundaristas. (Lima, 1960b, p. 19). Podendo ser utilizada como “instrumento de síntese e análise, de enriquecimento dos conteúdos programáticos e como repositório da experiência pessoal do aluno”, a técnica do caderno controlado permitia o manuseio, pelos alunos, de “elementos que serviram de instrumento de



sua atividade (álbuns, recortes, fotografias etc.)” expressando sua própria forma de trabalho, suas “aventuras intelectuais”. (Lima, 1960b, p. 21).

Malba Tahan nasceu no Rio de Janeiro e formou-se como engenheiro civil, na década de 1910, na antiga Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Também frequentou a Escola Normal do Distrito Federal, que lhe permitiu lecionar concomitantemente ao curso do ensino superior, sendo docente da disciplina de matemática do Colégio Pedro II – Externato, onde havia sido aluno interno no curso do ensino secundário, da Escola Normal, até tornar-se catedrático na Escola Nacional de Belas Artes, da Faculdade Nacional de Arquitetura, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Malba Tahan também colaborou com o projeto da Rádio Nacional, ministrando aulas no curso “Universidade do Ar”, que tinha apoio da Divisão do Ensino Secundário – DES/MEC.

A pesquisadora Cristiane Coppe de Oliveira (2007), ao escrever sua tese de doutoramento, intitulada: “A sombra do arco-íris: um estudo histórico/mitocrítico do discurso pedagógico de Malba Tahan”, teve como objetivo analisar a mítica do discurso pedagógico do professor de matemática Malba Tahan no periódico editado pelo próprio professor, a revista “Al-Karismi”, e nas obras de sua autoria, intituladas “O homem que calculava”<sup>32</sup> e “Didática da matemática”. Ela declara que Malba Tahan foi um dos impulsionadores do movimento de modernização do ensino de matemática no Brasil, iniciado nos anos de 1930 e 1940, além de precursor da etnomatemática<sup>33</sup> no país, pelas suas propostas criativas para o ensino de matemática, em que buscava ir além do ensino baseado apenas em teorias e aulas de exposição oral pelo professor, modelo didático-pedagógico comum à época. (Oliveira, 2007).

No final dos anos de 1950, Malba Tahan publicou a obra “Didática da Matemática”, em dois volumes, na qual demonstra, apoiado em suas experiências docentes, propostas para um ensino diferenciado, difundindo concepções, métodos, posicionando-se fortemente contra

---

<sup>32</sup> A obra “O homem que calculava”, livro clássico brasileiro que notabilizou Malba Tahan como escritor e educador matemático ao reunir ciência e ficção literária, trata de algarismos e jogos matemáticos a partir do personagem Beremiz, homem comum e dito como sábio, que tem o domínio dos cálculos mesmo não sendo escolarizado. Destinado ao público juvenil, o livro aborda a matemática de forma lúdica e divertida, foi publicado pela primeira vez em 1938, e atualmente, encontra-se na 100ª edição publicada pela Editora Record. Disponível em: <https://malbatahan.com.br/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

<sup>33</sup> A abordagem da etnomatemática surgiu a partir dos estudos da antropologia, buscando compreender a matemática por meio de várias concepções e práticas culturais, próprias e singulares de determinada época e espaço social, isto é, a matemática utilizada nas cidades, no campo, pelo homem ordinário. Conforme explica Silva (2018, p. 29), são as “diversas formas de calcular e de aplicar a matemática às necessidades do dia a dia [que] têm sido desconsideradas por serem restritas às tradições orais e por não se enquadrarem em uma matemática hegemônica, tida como oficial”.

as técnicas didático-pedagógicas do período, em particular, as práticas do ensino da matemática. Com linguagem acessível, o autor trabalha, na obra, entre outros temas, a importância da matemática, suas finalidades na educação escolar, além dos procedimentos didáticos à aprendizagem, como, por exemplo, o “método eclético moderno – o caderno dirigido” (ou caderno de classe, ou ainda caderno controlado), abordado no texto de Lauro de Oliveira Lima, na revista *Escola Secundária*.

Tahan (1961), ao comentar suas ideias sobre a didática da matemática e o uso de determinado método de ensino, destaca a importância de ser considerado pelos professores o momento de maturidade da turma de alunos, além de outras circunstâncias que podem dificultar o desenvolvimento da aprendizagem pelos mesmos, por exemplo, o material didático disponível, o próprio programa de ensino da disciplina, o número de alunos matriculados em cada classe de aula, as condições físicas, psíquicas e sociais dos alunos, entre outras. Neste sentido, não era possível apontar o procedimento didático mais adequado sem analisar de forma minuciosa cada situação de ensino, e sendo assim, o professor Tahan elencava os métodos mais usuais, dispostos em três grupos: 1) Métodos Clássicos, divididos em métodos expositivos ou métodos de preleção; 2) Métodos Obsoletos, cujo nome já indicava a desaprovação pela didática moderna, eram os métodos do ditado, da leitura, da lição marcada; 3) Métodos Progressistas, os denominados método heurístico, método do estudo dirigido, método do laboratório, método da preleção mista, método eclético (com apontamentos livres), método eclético (com caderno dirigido).

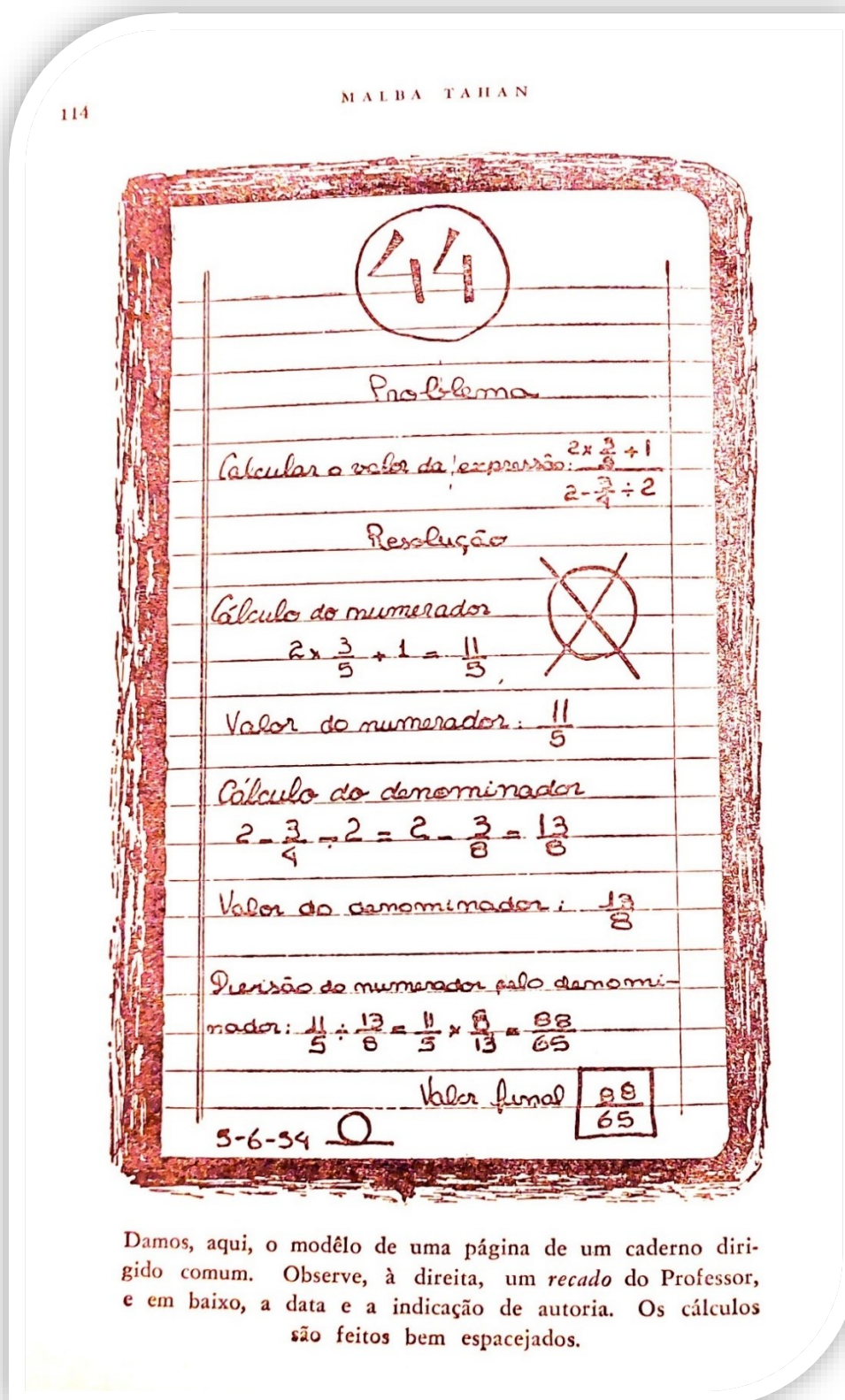
Quanto ao método eclético com o uso do caderno controlado, Tahan (1961) elucidou que a adoção desse método permitia aos professores que recorressem às diversas técnicas e aos recursos didáticos disponíveis, conforme se apresentava a turma de alunos em que ministravam suas aulas, numa atitude de ecletismo diante dos diversos procedimentos disponíveis, fossem os decorrentes dos clássicos, dos obsoletos ou dos progressistas. O caderno controlado se constituía primordial à finalidade do método eclético, chamado também de método eclético moderno, pois era elaborado de modo individual pelos alunos, sob orientação do professor responsável pela disciplina, valendo-se do registro de todas as atividades didático-pedagógicas produzidas ao longo do ano escolar.

O professor Sérgio Lorenzato (1995), à ocasião docente aposentado da área de educação matemática da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), informou que foi aluno de Malba Tahan no curso de formação de professores, “Metodologia da Matemática na

Escola Primária”, promovido pela CADES, na cidade de São Carlos, em São Paulo, durante doze dias, em julho de 1958. Comentou também que nesse curso foi utilizado o método eclético com caderno controlado, sendo explicado que era eclético porque o que havia de melhor, nos demais procedimentos didáticos, poderia ser aplicado nesse método. Referindo-se ao caderno controlado, o professor Lorenzato relatou que “deveria conter o registro das aulas, sendo um assunto em cada página (páginas numeradas), em diferentes cores e com ilustrações; todas as aferições de rendimento escolar também deveriam estar anexadas ao caderno e este se encerrava com uma auto-crítica (do autor do caderno)”; posteriormente, esses cadernos “seriam avaliados pelo professor [Malba Tahan] e todos eles participariam de uma exposição, no final do ano, aberta ao público”. (Lorenzato, 1995, p. 96).

De modo a refletir a vida escolar dos alunos, o caderno controlado propiciava a organização e o cuidado com os trabalhos cotidianos de ensino, baseado em uma espécie de “decálogo”, onde somente poderia ser registrado o explicitamente determinado pelo professor, um assunto, conceito, problema, notícia, figura, tarefa, prova, por folha (podendo compreender a frente e o verso, desde que a folha não fosse fina demais), numerado no alto da página (frente da folha) com algarismos bem destacados para uma melhor ordem, sem deixar de incluir o título, a data e a indicação da autoria, que poderia ser por meio de símbolos representativos do professor, do próprio aluno, de um colega, do livro, etc. (Tahan, 1961). Assim, o caderno controlado não era apenas um caderno de anotações ou de exercícios, era visto como um motivador permanente por meio do “trabalho dirigido” em que cada aluno conferia, ainda que sob direcionamento do professor, sua singularidade diante do ensino e da aprendizagem (FIGURA 4).

FIGURA 4 – CADERNO CONTROLADO



Damos, aqui, o modelo de uma página de um caderno dirigido comum. Observe, à direita, um recado do Professor, e em baixo, a data e a indicação de autoria. Os cálculos são feitos bem espacejados.

A correção e o controle desses cadernos tinham como sugestão a frequência semanal, no máximo, quinzenal, com anotações, recados ou advertências feitas pelo professor acerca dos registros dos alunos, observando as condições de cada um no processo de ensino e na sua atenção com o caderno. Também era importante ponderar o número de atividades diárias para que não se sobrecarregasse os alunos e o próprio professor com as correções dos cadernos. As desvantagens da correção e do controle dos cadernos foram mencionadas apenas com relação aos professores, no sentido de que era “trabalhoso para o professor”; o professor tinha que apresentar constante “entusiasmo e interêsse pelo ensino e pelo progresso da sua classe”; repercutia as “deficiências do professor”; requeria clareza sobre as “finalidades educativas do ensino” e não podiam ser “rotineiros”, precisavam ter o conhecimento dos modernos métodos de ensino (Tahan, 1961).

Deste modo, o método eclético, por meio da técnica do uso do caderno controlado, assim como a técnica do estudo dirigido, efetivada na segunda fase do ciclo docente, foi discutido pelos autores como possibilidade de favorecer o conjunto de práticas escolares modernas que possibilitariam a aprendizagem dos alunos de modo a torná-los aptos para atuação em sociedade. Além disso, o capítulo também abordou o método de unidade didática, a partir do Plano Morrison, que se apoiava na incorporação das matérias escolares e das experiências dos alunos, em um processo mútuo; o método do ciclo docente, desempenhado em fases e subfases com a finalidade de estruturar e sistematizar as ações práticas em sala de aula.

Sendo a didática uma área de disputa no campo educacional dos anos de 1950 e 1960, entre uma formação pedagógica de cunho tradicional e o que se compreendia como ensino moderno, a revista *Escola Secundária*, em particular, a seção *Didática Geral*, foi uma estratégia pedagógica da Campanha que visava ao crescimento qualitativo do ensino secundário no país. Por meio das apropriações dos seus autores, de métodos e técnicas de ensino, a revista buscou configurar saberes e práticas pedagógicas acerca do professor secundarista, realçando seu papel decisivo como orientador do processo de aprendizagem, condutor das discussões e das atividades em sala de aula, que levaria ao desenvolvimento da “autoatividade” pelos alunos, da disciplina interiorizada, da formação de atitudes e hábitos de convivência. Em suma, o professor do ensino secundário precisava mais que o domínio de sua disciplina, era necessário conhecimento de métodos e técnicas de ensino como os aqui citados, articulando a linguagem com a ação didático-pedagógica de forma a dispor procedimentos para uma atuação docente que considerasse as características de desenvolvimento de cada aluno, seus limites e suas

possibilidades, selecionando com critério o que deveria e o que poderia ser ensinado. Tal seleção haveria de englobar os meios e recursos didáticos adequados aos objetivos a serem alcançados no processo de ensino e aprendizagem, assunto abordado no próximo capítulo.

#### 4 RECURSOS DIDÁTICOS: “NOVOS CONHECIMENTOS” PARA “ATITUDES ATIVAS”

Com o avanço técnico-científico, a área da educação, mas não apenas, passou a contar com vários recursos didáticos distintos, pois, com a ampliação da escolarização e o aumento demográfico de alunos, houve a necessidade de um ensino mais atrativo e que favorecesse também a aprendizagem desses novos alunos oriundos dos mais diversos estratos sociais. Esses recursos didáticos tinham o propósito de subsidiar o desenvolvimento do processo educativo, aproximando os alunos de experiências mais condizentes com a realidade, do assunto em estudo, incentivando e apoiando a aprendizagem.

O autor Imídeo Giuseppe Nérici (1983, 1991) comenta, em suas obras “Didática: uma introdução” e “Introdução à didática geral”, que os recursos didáticos, logo que ganharam notoriedade, tinham a finalidade apenas de ilustrar as aulas, esclarecendo ou confirmando o que havia sido exposto pelos professores; eles eram apresentados, muitas vezes, em uma única ocasião, sendo praticamente “intocáveis” pelos alunos. Com as transformações da didática ao longo do século XX, passou-se a considerar tais recursos como algo “funcional e dinâmico”, que seria capaz de enriquecer a aprendizagem dos alunos, proporcionando maiores possibilidades de interação durante as aulas.

O ensino verbalista e livresco vinha sendo combatido há tempo pelos estudiosos da didática e aos professores se atribuía a tarefa de relacionar os recursos disponíveis, conforme fosse mais adequado, tendo em vista o assunto a tratar em aula, a fim de que os alunos tivessem vivências capazes de levá-los a aprender. A quantidade de recursos didáticos utilizados nas aulas, por determinada disciplina, não era o mais importante, nem a sofisticação de sua confecção. O que deveria ser considerado era o seu uso: que o recurso fosse o mais adequado e desafiante, que despertasse o interesse dos alunos pelas atividades educativas, pela investigação e construção do conhecimento e, principalmente, que provocasse a reflexão dos alunos. (Nérici, 1983, 1991). Os recursos didáticos poderiam ser classificados de acordo com sua materialidade física, conforme indica o excerto a seguir:

- **material permanente de trabalho:** quadro-negro, apagador, giz, cadernos, régua, compassos, flanelógrafo, projetores etc.;
- **material informativo:** mapas, livros, dicionários, enciclopédias, revistas, jornais, discos, filmes, fichários, modelos, caixas de assuntos etc.;

- **material ilustrativo visual ou audiovisual:** esquemas, quadros sinóticos, desenhos, cartazes, gravuras, retratos, quadros cronológicos, amostras em geral, discos, gravadores, projetores etc.;
- **material experimental:** aparelhos e materiais outros que se prestem à realização de experiências em geral. (Nérici, 1991, p. 325-326).

Compreendendo os recursos didáticos como complemento do ensino, Nérici (1983, 1991) anunciou também que os professores deveriam preferir, sempre que possível, a confecção dos materiais desses recursos pelos alunos, o que permitia o surgimento de práticas educativas diferenciadas. Com o apoio das disciplinas voltadas às artes, ao desenho, à física, entre outras, a construção e o uso dos materiais didáticos deveriam ser verificados com rigor pelos professores a fim de orientar o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem, uma vez que seus principais objetivos eram:

- aproximar o aluno da realidade do que se quer ensinar, dando-lhe noção mais exata dos fatos ou fenômenos estudados;
- motivar a aula;
- facilitar a percepção e compreensão dos fatos e conceitos;
- concretizar e ilustrar o que está sendo exposto verbalmente;
- economizar esforços para levar os alunos à compreensão de fatos e conceitos;
- auxiliar a fixação da aprendizagem pela impressão mais viva e sugestiva que o material pode provocar;
- dar oportunidade de manifestação de aptidões e desenvolvimento de habilidades específicas com o manuseio ou construção de aparelhos por parte dos alunos. (Nérici, 1991, p. 324).

No que se refere ao uso desses materiais didáticos, o mesmo autor sugeria aos professores que era necessário concretizar o que estava sendo exposto verbalmente nas aulas, levando os alunos a observarem e refletirem sobre o assunto estudado, e a trocarem ideias com os colegas a fim de aprender melhor. (Nérici, 1983). A seguir, o Quadro 4 abaixo lista os dezesseis textos da seção Didática Geral utilizados no presente capítulo e os oito textos da seção Atividades Extraclasse. Alguns temas foram comuns nas duas seções que apoiaram a análise sobre os recursos didáticos abordados pelos autores da revista Escola Secundária e seus encaminhamentos quanto ao uso em sala de aula na busca de uma renovação pedagógica para a formação do professor secundarista.



**QUADRO 4 – TEXTOS SELECIONADOS DAS SEÇÕES DIDÁTICA GERAL E ATIVIDADES  
EXTRACLASSE**

<b>SEÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
<b>Didática Geral</b>	O Centro Áudio-Visual de Saint-Cloud	Manoel Jairo Bezerra
	O emprego dos Auxílios Visuais. Os auxílios visuais e algumas regras de natureza simples sobre a exposição visual	Dorothy Grayson
	A Educação Áudio-Visual	Maria Nadyr de Freitas
	Meios de Transmissão de Experiências	Alaíde Lisboa de Oliveira
	Técnicas de Áudio-Visuais e Métodos Ativos	Adelino Martins
	Projeções Luminosas em Classe	Luiz Alves de Mattos
	Construa o seu Próprio Projetor	Sennem Bandeira
	O Instituto Nacional de Cinema Educativo e sua Assistência à Educação e ao Ensino	Pedro Gouveia Filho
	A Televisão a Serviço do Ensino e da Educação	Luiz Alves de Mattos
	A Biblioteca Escolar e as Bibliotecas de Classe	Luiz Alves de Mattos
	O Livro Didático em Face das Teorias Psicogenéticas	José Rodrigues Gameiro
	Seleção e Avaliação de Livros Didáticos	Luiz Alves de Mattos
	A Escolha do Livro Didático	Clemem Barreto Sampaio
	O Uso de Quadros Murais no Ensino	Luiz Alves de Mattos
	Atividades Extraclasse	Luiz Alves de Mattos
As Artes e as Atividades Extracurriculares	Maria da Glória Maia e Almeida	
<b>Atividades Extraclasse</b>	Atividades Extraclasse e Aspectos Gerais de sua Organização	Maria da Glória Maia e Almeida
	Atividades Extraclasse	Redação
	Tipos de Atividades Extraclasse	Iracema C. de França Campos
	Valor das Atividades Extraclasse	Herádio
	Algumas Atividades Extraclasse	Iracema C. de França Campos
	As Atividades Extraclasse e o Desenvolvimento da Personalidade do Adolescente	Lúcia Silva Araújo
	Atividades Extraclasse na Escola Secundária Brasileira. Excursões	MEC/DESE/CADES
	Uma excursão escolar a Ouro Preto	Diva Vasconcelos da Rocha

Fonte: Elaboração da autora (2023).

O Quadro 4 mostra que os materiais didáticos, tanto visuais, auditivos, quanto audiovisuais, poderiam ser de vários tipos: livro didático ou compêndio, geralmente adotado para toda a turma de alunos e utilizado como auxiliar dos estudos; livro-texto, livro de trabalho, livro de vivências, livro de instrução programada; quadro-negro; biblioteca geral e biblioteca

de classe; sala-ambiente, que funcionava como “centro de interesse”, sendo que todos os materiais e as atividades de uma disciplina concentravam-se nessas salas; modelos com representação tridimensional de um aspecto ou elemento da realidade; dramatização; museus escolares; exposições; gravuras; desenhos; cartazes; álbum seriado; letreiros; histórias em quadrinhos; ilustrações; quadro magnético; mapas; varal didático; mural didático; mapas; gráficos; rádio e televisão; projeções; discos e gravadores; recursos da comunidade, entre tantos outros.

No próximo tópico serão apresentados, de forma mais detalhada, alguns desses recursos didáticos indicados pelos autores da revista *Escola Secundária* como subsidiários do trabalho docente, em particular, os meios audiovisuais, que pareciam ser o que de mais renovador se poderia ter na prática pedagógica dos professores secundaristas. Os recursos didáticos que apresentaram maior relevância na seção Didática Geral foram: as projeções luminosas, com destaque ao cinema e à televisão; a biblioteca geral, a biblioteca de classe e os livros didáticos; o quadro mural; as atividades extraclasse, evidenciando as excursões e o clube das artes.

#### 4.1 MEIOS AUDIOVISUAIS: MOTIVADORES DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Os recursos audiovisuais poderiam ser visuais, auditivos ou mistos. Modernamente chamados, à época, de meios audiovisuais (Carvalho, 1972), utilizavam como via de percepção o ouvido e a visão e eram apontados como de notável eficácia no ensino, principalmente na subfase de apresentação da matéria, do método do ciclo docente. Carvalho (1972, p. 151) diz que, a depender dos critérios, os recursos audiovisuais podiam compreender também: “a) forma oral (ligada à audição); b) forma visual (ligada à visão); c) forma escrita (que implica o domínio da leitura)”.

A autora Miss Dorothy Grayson ([196-]), no texto intitulado *O emprego dos Auxílios Visuais. Os auxílios visuais e algumas regras de natureza simples sobre a exposição visual*, escrito no Rio de Janeiro e traduzido pelo Dr. Sylvio do Valle Amaral, professor de Cinematografia Educativa, discutiu igualmente a compreensão sobre os recursos visuais, caracterizando-os como “designação geral para todo o material e aparelhos usados para fornecer ilustrações, visíveis a toda a classe no mesmo momento”. Além disso, apresentou também a tipologia desses recursos visuais, chamando-os de projetáveis e não projetáveis.

No primeiro grupo encontravam-se os recursos realizados por projeção episcópica e diascópica, que são as projeções em salas iluminadas; por projeção de retaguarda, feita através de tela translúcida; os que utilizam material diascópico fixo (sequência de ilustrações em diapositivos ou diafilmes – material estático); os filmes cinematográficos: filmes silenciosos e sonoros e filmes contínuos. No segundo grupo, dos recursos não projetáveis, estão reunidos aqueles preparados e organizados pelo professor: ilustrações no quadro-negro (esboços rápidos que se relacionam com as fases de certa exposição), flanelógrafo (painel coberto com flanela, onde se colocam ilustrações de certo tópico), tabelas (complementam as explicações, enfatizando determinado fato), ilustrações iluminadas (são fixadas em frente a uma caixa luminosa que chamará a atenção), modelos (esclarecem os pontos essenciais), demonstrações em laboratórios e oficinas (proporcionam uma visão mais clara dos detalhes), exposições (observação de uma exposição ilustrativa) (Grayson, [196-]).

Após exaustiva descrição de todos esses tipos de recursos visuais, a autora ocupou-se em justificar o uso desses materiais, apontando-os como constituídos de apresentações mais concretas do que a mera descrição e exposição verbal, por estarem mais próximas da realidade e, assim, tornarem mais fácil a compreensão dos assuntos; por levarem o “mundo externo” à sala de aula; por mostrarem detalhes e movimentos, sendo de valor e contribuição mais notável e eficiente ao ensino e aprendizagem. Por fim, Grayson ([196-]), pondera também os limites da apresentação visual. Um aspecto ressaltado é o de que não fossem substituídas as experiências mais diretas, nem o papel de orientação do professor, já que não eram mais que “auxílios visuais” e, portanto, tão somente instrumentos para tornar o trabalho e a aprendizagem mais efetivos.

Já o texto intitulado *O Centro Áudio-Visual de Saint-Cloud*, fruto de experiências da viagem realizada à França pelo autor Manoel Jairo Bezerra (1958), abrangeu, entre outros temas, a criação do Centro Audiovisual da Escola Normal Superior de Saint Cloud. Vinculado ao Ministério da Educação da França, junto ao Departamento de Ensino Audiovisual, do Centro Nacional de Documentação Pedagógica, o Centro de Saint-Cloud havia sido criado em 1947, como um órgão de ensino, pesquisa científica e de produção experimental. Era responsável pelo ensino francês de audiovisual, apresentando como finalidade a sistematização dos “acessórios de ensino” em busca da “melhoria do rendimento didático dos meios áudio-visuais e de estabelecer normas de emprego para esse material”. (Bezerra, 1958, p. 31).

O Centro estava estruturado com um “laboratório especializado no estudo do ‘material didático e na organização de estágios para a divulgação das técnicas áudio-visuais” e por uma seção do Instituto Pedagógico Nacional ao qual era associado e que se encarregava da “realização dos filmes de ensino e das montagens cinematográficas utilizadas pela televisão escolar”. (Bezerra, 1958, p. 31). Dentre suas atividades, estava a produção experimental de filmes e documentos para os trabalhos das pesquisas, as técnicas audiovisuais, assim como o ensino e a divulgação de cursos para o aperfeiçoamento de professores e técnicos, além das “jornadas pedagógicas”, que ocorriam por meio de oficinas, estágios, conferências, intercâmbio pedagógico e publicações. Quanto ao aperfeiçoamento dos professores, o autor assim se expressou:

Parece-nos que essas ‘jornadas pedagógicas’, que são uma rotina na França, poderiam ser efetuadas também no Brasil, para professores de um modo geral e, especialmente, para os do curso primário e secundário. Seria uma grande realização da Diretoria do Ensino Secundário levar a termo visitas de uma equipe pequena de professores de reconhecida capacidade pedagógica, às cidades do Brasil (em particular às pequenas cidades sem faculdades de Filosofia), a fim de, não só transmitir aos professores conhecimentos das técnicas dos meios áudio-visuais (possíveis de serem empregados), como também das próprias técnicas de manejo de classe. (Bezerra, 1958, p. 33).

O autor Adelino Martins (1961), no texto *Técnicas de Áudio-Visuais e Métodos Ativos*, abordou também o tema dos meios audiovisuais a partir dessa ideia de aperfeiçoamento dos educadores diante das novas técnicas de ensino, situação que foi levantada no “Congresso sobre o emprego dos meios áudio-visuais na América Latina”, realizado no México, em 1959, com o apoio da UNESCO, sugerindo que os diversos países membros deveriam modernizar e disseminar melhor o uso pedagógico dos meios audiovisuais para que os vários educadores obtivessem uma formação que possibilitasse um elevado rendimento pedagógico.

Trazendo um pouco da situação dos países considerados mais desenvolvidos à época, o professor Adelino Martins expôs que nos Estados Unidos diversas entidades fabricavam seus próprios “diafilmes” e “diapositivos”; enquanto na França, o “Centre de Documentation Pédagogique” e os “Centres Régionaux” ofereciam “Services audio-visuelles” com a função de orientar e esclarecer as questões técnicas, pedagógicas e administrativas. Além disso, no México, havia o Instituto Latino-americano de Comunicação Educativa (ILCE)<sup>34</sup>, que tinha

---

<sup>34</sup> O Instituto Latino-americano de Comunicação Educativa (ILCE), criado em 1956, em parceria com a UNESCO, no México, é um organismo internacional ainda em atuação que busca o desenvolvimento da

como “missão” a distribuição, por toda a América Latina, de meios audiovisuais produzidos pela Instituição. No Brasil, o autor diz que havia uma tentativa próxima, com o Instituto Nacional do Cinema Educativo, a partir da sua filmoteca pedagógica, e com o recém lançado Centro Audiovisual da Faculdade Católica de Filosofia, no Estado do Ceará, “colocando sua utilização à disposição de seu numeroso corpo docente, mas com o fim específico de preparar e formar os futuros mestres no manejo e emprêgo criterioso das técnicas áudio-visuais, pela promoção de cursos especiais que se enquadrem perfeitamente nos programas de Pedagogia e Didática”. (Martins, 1961, p. 18).

Para o autor, os meios audiovisuais tinham como objetivo “transmitir novos conhecimentos e suscitar atitudes ativas”, sendo que a escola teria um melhor proveito com os “meios áudio-visuais mais autônomos, tais como o cinema, o rádio e a TV”, inclusive já se encontravam “resultados magníficos”, pois favoreciam também a “compreensão e cooperação entre mestres e realizadores”. (Martins, 1961, p. 19). No entanto, questionava-se o exercício do “espírito crítico” diante desses meios audiovisuais:

[...] se alguns programas do rádio, do cinema e da TV, têm por fim único a divulgação cultural, somos obrigados a reconhecer que a maior parte das vezes o único intuito é agradar e seduzir. Nenhum esforço mental é solicitado ao espectador, afirmando, demonstrando, concluindo em seu lugar. [...] O excesso de solicitações acarreta o risco de paralisar o espírito ou induzi-la à superficialidade. (Martins, 1961, p. 19).

Dizia ainda o autor que a expectativa de um “ensino direto” por meio da imagem era erro grave, era o mesmo que “transpor a educação puramente receptiva, passiva às novas técnicas”, o que se precisava era desenvolver “hábitos de reflexão, de “prudência crítica” entre os educandos. Para isso, sugeria, a promoção de cursos, estágios, encontros que discutissem o uso dos meios audiovisuais, a melhor metodologia e sua avaliação, que se reivindicasse a elaboração de programas culturais e educativos e se instigasse, nas escolas, a organização de cineclubes, rádioclubes, teleclubes, condições vistas “como o único meio de provocar no educando uma atitude ativa, um espírito crítico, uma firme capacidade de escolha, de controle e de eliminação”. (Martins, 1961, p. 20).

Nessa mesma perspectiva, a autora Maria Nadyr de Freitas (1960), no texto *A Educação Audio-Visual*, desenvolveu a ideia do aproveitamento dos auxílios audiovisuais de maneira racional e sistemática, o que, segundo ela, não ocorria em sala de aula, pois a maioria dos professores não os utilizava com o “conhecimento exato de sua aplicação e de forma adequada às necessidades e aos métodos de ensino, determinando muitas vezes resultados negativos”. (Freitas, 1960, p. 4). Dizia a autora que:

O novo conceito de aprendizagem, baseado em modernos princípios biopsicológicos, tornou fundamental o ensino objetivo, pela experiência e observação direta, em que a utilização dos auxílios áudio-visuais se impõe como recurso didático de grande alcance e valor, exigindo do professor, no uso deste novo instrumento de trabalho, que ele deva saber manejar, com eficiência e perfeição, um conhecimento preciso de sua técnica de aplicação. (Freitas, 1960, p. 4).

O uso racional dos auxílios audiovisuais, pelos professores, significava ter claro os objetivos do ensino da disciplina, um planejamento de sua utilização, a aplicação correta desses auxílios e o reconhecimento das condições dos alunos de vivenciar a experiência auditiva e visual. Dentre seus objetivos, destacava-se a possibilidade de “desenvolver um ensino ativo baseado na observação e na experiência”; de “alargar as experiências dos alunos, dando lugar a novas experiências”; e de “despertar o interesse pela análise e a experimentação, oportunizando o desenvolvimento do espírito científico”. (Freitas, 1960, p. 5). Para tanto, era vista como de fundamental importância a inclusão, no curso de formação dos professores, do preparo técnico para o uso racional dos recursos audiovisuais no ensino. Compreender o valor dos auxílios audiovisuais como processo de ensino, meio de educação e como oportunidade de aproximação com outras formas de trabalho em sala de aula eram objetivos que deveriam estar presentes na formação de professores para que fosse desenvolvida “uma atitude funcional capaz de levá-los a promover a formação integral do educando”. (Freitas, 1960, p. 13).

À vista disso, a autora Alaíde Lisboa de Oliveira (1961), no texto *Meios de Transmissão de Experiências*, apresentou o conhecimento científico como possibilidade de realizações concretas, e com isso os seus produtos, técnicos e científicos, como meios de educação, por exemplo, o grande número de aparelhos audiovisuais disponíveis para uso nos estabelecimentos de ensino. A contribuição dos meios audiovisuais para o ensino foi exemplificada pela autora a partir de três categorias: 1) Automatismos: hábitos que a escola pretende inculcar nos alunos, como a automatização fonética, fixação de sons, de linguagem estrangeira; 2) Elementos ideativos, informativos e reflexivos que permitem novas

interpretações visuais; 3) Elementos emotivos que formam a capacidade apreciativa. (Oliveira, 1961). Neste sentido, por meio da visualização “tôda uma revolução de forças criadoras se interioriza nos educandos e se exterioriza naturalmente, na gama das diferenças individuais”. (Oliveira, 1961, p. 16).

A autora indica também as funções dos meios audiovisuais no ensino, de motivação, análise, fixação, inspiração, porém, distingue igualmente os limites do seu uso, como os de ordem técnica, pela falta de conhecimentos específicos; de ordem social, em que a falta de recursos econômico e financeiro dificultavam a aquisição e confecção do material audiovisual; de ordem humana ou psicológica, sendo a própria inteligência um limite ao uso dos meios audiovisuais (Oliveira, 1961). Ainda assim, havia a insistência de que os meios audiovisuais deveriam complementar o papel do professor de orientador do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Percebe-se, assim, que os meios audiovisuais foram vistos pelos autores como subsidiários da motivação e do interesse dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem, apresentando situações mais concretas, auxiliando na formulação de conceitos, no desenvolvimento de atitudes favoráveis aos estudos, na ampliação de experiências, ou, ainda, a relacionar situações da escola com as do mundo externo. Os meios audiovisuais contribuíam para a ampliação do conhecimento e o alargamento das experiências, possibilitando atitudes mais ativas diante das práticas escolares, interação social e formação integral dos alunos. Animados por discussões que transcendiam as fronteiras do país, discutiu-se também a importância de contemplar, nos cursos de formação e aperfeiçoamento dos professores, o preparo técnico desses sujeitos, como o manejo eficiente e a aplicação correta dos materiais e equipamentos, o que poderia promover o uso racional e sistematizado dos meios audiovisuais.

Igualmente foram apontados limites e críticas no uso desses recursos didáticos, principalmente quando os professores não tinham claro os objetivos de ensino das disciplinas, o que poderia tornar os alunos passivos e levá-los ao conhecimento superficial. Tal condição ocorreria se a seleção dos recursos não fosse adequada à atividade proposta, uma vez que o professor era considerado o agente principal, orientador dos processos de ensino e aprendizagem, e os meios audiovisuais, facilitadores do ensino. Deste modo, os professores deveriam ter a clareza de que as exposições e explicações, as dúvidas e os questionamentos, os debates e as discussões não poderiam ser omitidos na sala de aula, sendo essas ações centrais da construção de ideias, dos conceitos, dos saberes, do conhecimento. Nos próximos itens, a

análise recai sobre as projeções luminosas (fixas e móveis), o cinema e a televisão, discutidas pelos autores da revista *Escola Secundária* como meios audiovisuais relevantes para o ensino renovador das escolas de educação secundária.

#### 4.1.1 “Projeções luminosas”: aproximando realidades

As projeções tinham a função de aproximar a realidade distante ou de difícil apreensão na sala de aula de forma dinâmica e instigante, utilizando-se da apresentação de material ilustrativo, informativo, didático, educativo, por meio de projetores. Poderiam ser projeções fixas ou móveis. Nérici (1983) dizia que as fixas eram as que melhor se adequavam ao ensino em sala de aula e ao direcionamento da aprendizagem dos alunos, já que estavam sob o controle integral do professor, conforme as conveniências e necessidades do ensino. Já as projeções móveis eram apresentadas no formato de filmes, que podiam ser: mudo ou sonoro, preto e branco ou colorido. Admitidos em todas as etapas da escolarização, deveriam ser apenas observadas as temáticas e a estrutura de cada tipo de filme a apresentar.

Luiz Alves de Mattos (1957c), no texto *Projeções Luminosas em Classe*, apontou tais recursos visuais como de contribuição primordial à função do ensino pelo professor e ao rendimento da aprendizagem dos alunos, uma vez que os olhos eram vistos como o órgão sensorial de maior eficiência quando da captação de impressões do mundo exterior. Dentre os meios visuais, as projeções luminosas em classe eram as mais eficazes para o ensino moderno. (Mattos, 1957c). Podiam ser fixas ou animadas, sendo que suas vantagens eram variadas: favoreciam a concentração mental; facilitavam a observação de pormenores; eram motivadoras da aprendizagem; as distâncias geográficas e de tempo eram superadas; permitiam a análise de fenômenos raros, entre outras. (Mattos, 1957c, p. 13).

Dentre os tipos de projeções fixas<sup>35</sup>, foi apontado como mais vantajoso aos professores o uso do aparelho de retroprojetor, por:

---

<sup>35</sup> As projeções fixas podiam ser do tipo: 1) Diascopia, onde a projeção era feita em material de base transparente, emoldurada, projetando tanto *slides* de quadros ou de imagens isoladas, quanto diafilmes, espécie de filme montado com base em uma sucessão lógica de quadros ou imagens; 2) Episcopia, em que a projeção era realizada por efeito da luz sobre material opaco, por exemplo, gravuras, fotografias, páginas de livros, refletindo-os em um material suspenso ou na própria parede; 3) Retroprojeção, era feita por aparelho de retroprojetor, usando-se folhas de acetato sobre as quais se escrevia ou se representava o que se desejava projetar. (Nérici, 1983, p. 133).



- Substituir com eficiência o quadro-negro, quando o professor escreve sobre o material transparente na plataforma do retroprojetor;
- É de fácil transporte e uso;
- Não há necessidade de escurecimento da sala, podendo o professor ficar voltado continuamente para a classe;
- O material de projeção pode ser utilizado em outras aulas ou circunstâncias;
- O material de transparência é de fácil confecção e de baixo custo, principalmente quando se utiliza o papel celofane;
- As transparências são leves e ocupam pouco espaço. (Nérici, 1983, p. 134).

Quanto às projeções móveis, os filmes, de curta ou longa duração, projetados pelo aparelho cinematógrafo, eram considerados como filmes didáticos quando a finalidade era ensinar; ou filmes educativos quando a função era de complementar e enriquecer o conteúdo de uma aula, podendo ser utilizados ainda os filmes comerciais e os recreativos. Quando se tratava do filme mudo, aconselhava-se o preparo, pelos professores, de pequenos textos para acompanhamento dos principais pontos a observar pelos alunos, devendo o docente tecer breves comentários durante a projeção do filme. No entanto, o filme sonoro era visto, de certo modo, como superior, pois era mais sugestivo, animado, apresentando os comentários necessários à compreensão do enredo. (Nérici, 1983, p. 135).

É importante destacar que a aquisição do aparelho cinematógrafo, pelas escolas brasileiras, era um modo de transformar a cultura escolar, de renovação pedagógica, ao possibilitar experiências de mobilização da percepção humana, conforme exposto por Luani de Liz Souza (2016), em sua tese de doutoramento intitulada “O Cinematógrafo entre os Olhos de Hórus e Medusa: uma memorabilia da educação escolar brasileira (1910 – 1960)”. Visto como um símbolo de modernização do ensino, o cinematógrafo, apesar do seu custo financeiro alto para a aquisição pelas escolas públicas, configurou-se como um objeto escolar, um meio audiovisual que estabeleceu ideias e sentidos de comunicação, no formato de imagem em movimento, buscando adequar alunos e professores às necessidades da modernização, tanto escolar, educacional, quanto da sociedade. O uso do cinematógrafo, pelas escolas, fez emergir na didática a função de deter a atenção dos alunos por meio desse aparelho, propiciando o significado entre as coisas do mundo exterior e a relação com as experiências no espaço escolar (Souza, 2016).

Carvalho (1972), também chamou a atenção para a formação dos professores, com acréscimo de treinamento diferenciado no que diz respeito ao uso e à conservação dos equipamentos das projeções luminosas, bem como ao preparo e arquivo dos materiais necessários às projeções. Do ponto de vista didático, algumas regras eram importantes para o

alcance dos objetivos educacionais pretendidos ao utilizar as projeções, fossem elas fixas ou móveis. A seleção dos materiais a exibir deveria levar em conta a maturidade dos alunos, os interesses relativos ao grupo e à faixa de idade, aspectos morais e estéticos das imagens e oportunas ao assunto em estudo. Deste modo, Mattos (1957c) reafirmou, no texto publicado na revista *Escola Secundária*, o alto rendimento proporcionado pelas projeções luminosas, em particular, a animada, ou móvel, porque:

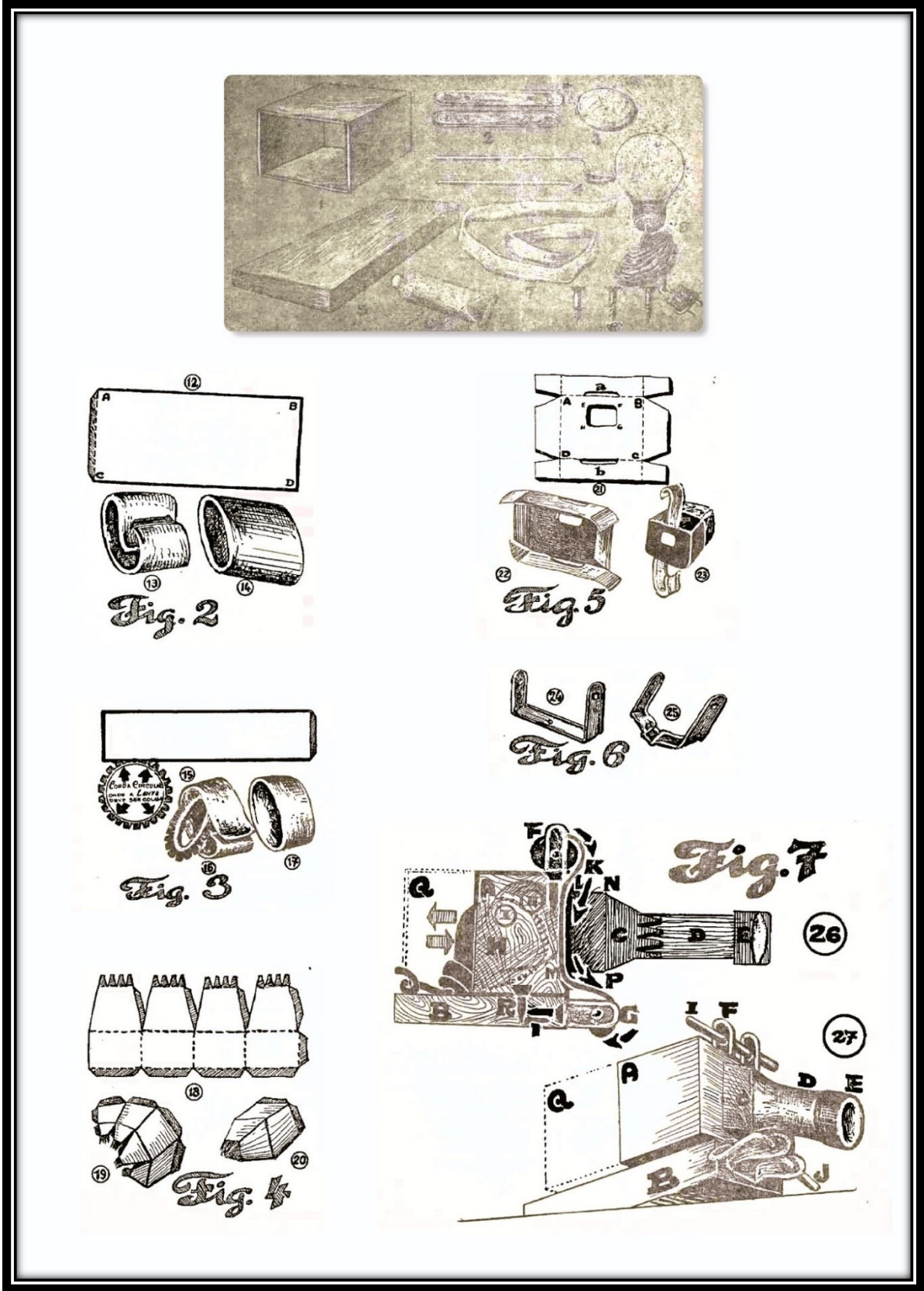
De fato, um dos mais graves e difíceis problemas didáticos é fazer os alunos compreender e reconstituir mentalmente, com exatidão, fenômenos de dinâmica natural ou social, o funcionamento de aparelhos e mecanismos, bem como as transformações operadas pelo crescimento natural ou pelo processamento tecnológico. (Mattos, 1957c, p. 15).

Para tanto, esse autor incentivava que os professores se familiarizassem com o material disponível nas escolas e demonstrassem interesse no uso desses recursos didáticos para que mobilizassem a aquisição quando não houvesse esses materiais, informassem sobre as vantagens à melhoria do ensino nas aulas de suas disciplinas, propusessem igualmente a organização, por exemplo, de uma filmoteca escolar. Dizia ainda o autor que era importante conhecer o material visual existente no mercado ou os catálogos dos institutos oficiais que oferecessem empréstimos, pois se viabilizaria, com isso, uma seleção mais criteriosa, o que “[enriqueceria] seu repertório de recursos visuais para ilustrar seu ensino, motivar seus alunos e garantir melhores resultados de aprendizagem”. (Mattos, 1957c, p. 17). Preparar e confeccionar o próprio material também era indicado porque os professores constituiriam “valioso repertório de recursos visuais para o ensino de sua matéria”; assim como a seleção do material a ser projetado em sala de aula, deveria ser pautado em critérios que levassem em conta o “potencial educativo e instrutivo e não pelos seus aspectos puramente recreativos”. (Mattos, 1957c, p. 18).

Quanto à confecção do próprio material, os professores dos grandes centros urbanos do país tinham mais condições de dispor de todos os recursos materiais indispensáveis ao “ensino moderno e eficiente”, porém, nos ginásios das pequenas cidades, os materiais didáticos eram precários ou inexistentes. Neste sentido, o autor Sennem Bandeira (1958b), no texto *Construa o seu Próprio Projetor*, afirmava que o mais modesto dos ginásios poderia dispor de um projetor, que se sabia do custo financeiro alto para a aquisição, pelas escolas, ainda que fosse um projetor rústico, porém, bastava sair da rotina e ter “boa vontade do professor”.

Indicando os componentes do projetor, os materiais necessários e cada etapa de construção, o autor descreveu e ilustrou essas etapas da construção de forma a comprovar as possibilidades de se obter um equipamento didático para o desenvolvimento do ensino almejado para a renovação pedagógica (FIGURA 5).

FIGURA 5 – ETAPAS DE CONSTRUÇÃO DO PROJETOR



Ressalta-se aqui que, a favor de uma renovação pedagógica, o papel do professor não era apenas o de orientador do ensino e da aprendizagem dos alunos, pois o docente precisava, além do preparo pedagógico e técnico – frente à precariedade dos investimentos financeiros para a aquisição de recursos didáticos pelas escolas – ter habilidade para preparar e confeccionar os próprios materiais que eram indicados ao “enriquecimento do seu repertório, à motivação dos alunos e à garantia de bons resultados do seu trabalho educativo”. Para isto, bastava os docentes, principalmente os que lecionavam no interior do país, saírem da rotina, saturada de atribuições, e ter “boa vontade” para construir seus materiais e equipamentos, como o exemplo dado na figura acima, que traz a representação de um projetor de modelo rústico. Assim, as análises apontam que as condições de trabalho desses professores e a possibilidade concreta de seguirem as várias prescrições da revista não foram percebidas no debate estabelecido pelos autores acerca da promoção de um ensino secundário considerado moderno.

Conforme exposto, os autores da revista fomentaram o uso das projeções como possibilidade de observação ampla dos diversos documentos, de realização de exercícios integrados, de ilustração das aulas ou dos assuntos tratados no decorrer do ano escolar, entre outras. Quanto às projeções cinematográficas, promoviam melhor compreensão nos estudos, mesmo de cenários abstratos, pois, devido aos movimentos, propiciavam maior concentração e atenção; igualmente permitiam controle do tempo da aula, contribuía na formação de hábitos e atitudes coletivas, revelavam emoções, favoreciam o contato com diversas culturas de diferentes povos, fossem contemporâneos ou de outros períodos históricos. Diante disso, os autores argumentaram que as projeções poderiam viabilizar a apreciação de pormenores significativos ao ensino, motivando os alunos a estudarem, aproximando distâncias e tempos. Os filmes cinematográficos eram considerados distintos, conforme será tratado no próximo tópico.

#### **4.1.2 O cinema como educativo e agente da educação**

O cinema foi um recurso didático com grande representatividade na seção Atividades Extraclasse, criada na revista Escola Secundária a partir da edição de número 10, de setembro de 1959, e também a seção Didática Geral abordou o uso do cinema, porém, diferenciando o uso deste como “agente de educação” e como “cinema educativo”. O texto publicado, *O Instituto Nacional de Cinema Educativo e sua Assistência à Educação e ao Ensino*, do autor

Pedro Gouveia Filho (1957), técnico de educação e presidente do referido Instituto entre 1947 e 1961<sup>36</sup>, teve como objetivo a elucidação do funcionamento dos órgãos que compunham a estrutura do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), inaugurado em 1936, sendo seu primeiro diretor, o médico e antropólogo Edgard Roquette-Pinto (1884-1954), indicado no ano seguinte à inauguração, pelo então ministro da educação, Gustavo Capanema.

A pesquisadora Lara Rodrigues Pereira (2018), no trabalho de doutoramento, intitulado “‘A memória dos seus feitos palpita na alma nacional’: representações de história do Brasil em cinebiografias do Instituto Nacional de Cinema Educativo (décadas de 1930 e 1940)”, analisou a criação do INCE e seus múltiplos documentários divulgados, em particular, as cinebiografias de grandes personagens da história do Brasil. Suas análises indicam que, como entusiasta do uso dos meios de comunicação para a educação e dos recursos tecnológicos que surgiam à época, entre eles, o rádio e o cinema, Roquette-Pinto, engajado junto aos demais “pioneiros” da Escola Nova, nomeou como diretor técnico aquele que seria responsável pela produção dos filmes do INCE, o prestigiado cineasta mineiro Humberto Mauro (1897-1983) que, em suas produções, enfatizava a história e a cultura do Brasil. O resultado da longa parceria de ambos foi a produção, pelo INCE, de filmes educativos com variados temas de cunho científico, das áreas da saúde, da física, voltados ao ensino das disciplinas escolares, procurando ensinar, informar e disseminar a cultura do país, além de propagar as ideias políticas, principalmente, no período da era varguista do Estado Novo, acerca da construção de uma identidade nacional (Pereira, 2018).

O INCE foi criado pelo Decreto-Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 – *Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública*, como instituição de educação escolar, e conforme o art. 40 da referida lei, o instituto era: “destinado a promover e orientar a utilização da cinematographia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral”. (Brasil, 1937). A razão exposta pelo seu diretor, quando da criação do INCE, era de preocupação com:

---

<sup>36</sup> Entre os anos de 1961 e 1966, a direção do INCE ficou a cargo do roteirista e crítico do cinema brasileiro, Flávio Tambellini (1925-1976). Foi transformado depois em Instituto Nacional de Cinema (INC) até ser incorporado pela Empresa Brasileira de Filmes (EMBRAFILME), criada em 1969, como empresa estatal de economia mista. Nos filmes produzidos no período de Flávio Tambellini, assim como durante a direção de Pedro Gouveia Filho, os assuntos científicos acerca da medicina e os voltados aos elementos da cultura nacional, foram menos enfatizados do que eram na condução de Edgard Roquette-Pinto, destacando-se temáticas em torno da educação rural, da música popular e das questões regionalistas (Carvalho, 2008).

[...] o problema do esclarecimento, informando, a todos os brasileiros, sôbre as realizações do homem brasileiro, em todos os setores do conhecimento, para que fosse despertada no povo a confiança no homem, pelo valor da obra já realizada. Resumindo o seu pensamento, dizia êle: “O cinema é a escola dos que não tiveram escola”, e, ainda mais, “o cinema no Brasil deve informar, cada vez melhor, o Brasil aos próprios brasileiros”. (Gouveia Filho, 1957, p. 20).

Assim, a função do INCE seria documentar, por meio de filmes cinematográficos, as manifestações culturais, artísticas, cívicas, a história do Brasil, a fim de propagá-las na rede escolar brasileira. De acordo com a pesquisa de Fernanda Caraline de Almeida Carvalho (2008), apresentada na dissertação de mestrado “Luz, Câmera, Educação! O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar”, para cumprir tal função, a estrutura do INCE compreendia, à época da sua criação, quatro seções: uma mais burocrática, desempenhada por setores como de secretaria, contabilidade, biblioteca e arquivo; outra de Plano, voltada para a edição de filmes de 16mm (quando destinados às escolas) a 35 mm (para os circuitos nas salas de cinema), além da sonorização, redação de planos de filmagem (roteiros) e composição de textos sobre o INCE; uma seção de Execução, encarregada pela realização das filmagens; e a seção de Distribuição, responsável pelo registros dos estabelecimentos de ensino e o envio dos filmes disponíveis.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 8.536 – *Dá organização ao Instituto Nacional de Cinema Educativo do Ministério da Educação e Saúde*, e do Decreto nº 20.301 – *Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Cinema Educativo do Ministério da Educação*, ambos de 02 de janeiro de 1946, as atividades do INCE foram oficialmente definidas, sendo que, além das atividades estabelecidas no seu projeto inicial, o instituto passou a contar com o Serviço de Orientação Educacional, compreendendo a Seção de Estudos e Pesquisas e a Seção de Publicidade; o Serviço de Técnica Cinematográfica, com as Seções de Adaptação, de Tratamento, de Filmagem, mais os espaços de Laboratório e de Oficina; o Serviço Auxiliar, composto por Fimoteca e Distribuição, Biblioteca, Almoxarifado e Portaria. (Brasil, 1946b; 1946c). Tal organização permitia a exibição dos mais de 400 filmes produzidos ao longo da sua existência, na sala de cinema própria, aos professores e estudantes, diariamente, em projeções que duravam de 5 a 40 minutos, a depender do assunto (Carvalho, 2008).

Neste sentido, o INCE tinha como finalidade a produção de “filmes educativos, culturais, artísticos e científicos, diafilmes, fonogramas” e também o objetivo de exibir e distribuir todo esse material, nos estabelecimentos de educação tanto sistemática quanto assistemática. (Gouveia Filho, 1957, p. 21). Contudo, diante da localização, no Rio de Janeiro,

capital da República, sabia-se que era difícil a filmoteca do INCE alcançar toda a rede escolar do país, por meio dos seus serviços de empréstimo dos materiais, assim, foi alterado seu regulamento, permitindo o fornecimento de cópias dos filmes editados pelo INCE aos estabelecimentos de ensino e cultura (museus, centros religiosos, de operários etc.), sendo possível, nas escolas, a formação de suas próprias filmotecas. Para tanto, era necessário efetivar o cadastro e solicitar os títulos mediante o envio de uma fita intacta ou de pagamento equivalente; com isso, haveria a reprodução de uma cópia e posterior encaminhamento para a escola (Pereira, 2018). Além da produção interna, o INCE também adquiria filmes educativos de outras produtoras como a Fox Film do Brasil, sob forma de compra, doação ou permuta. (Carvalho, 2008; Pereira, 2018).

Em divulgação dos festejos de comemoração do 15º aniversário do INCE, no jornal Diário de Notícias, na seção Diário Escolar, foi publicada a passagem do discurso de Pedro Gouveia Filho, que informou sobre o atendimento do INCE “a cerca de 800 escolas por ano, às quais distribuiu mais de 3.000 programas; constitui filmotecas estaduais e de organizações para-estatais com o fornecimento de cópias de filmes; tem comparecido a festivais e congressos de filmes educativos, culturais e científicos”. Gouveia Filho concluiu sua fala na presença de Edgar Roquette-Pinto e do Ministro da Educação, Simões Filho, uma vez que tal autoridade mirava “intensificar a utilização do cinema como meio de educação popular”. (Aniversário..., 1951, p. 4). O cinema passou a ser visto, então, como atividade escolar, de complementação do ensino, produto da cultura, de instrução e apreensão da realidade, no entanto, a ascensão das possibilidades didático-pedagógicas também provocava desconfianças acerca do seu uso, com críticas constantes sobre a divulgação de valores impróprios, conhecimentos errôneos e formação de costumes novos e inadequados (Carvalho, 2008; Pereira, 2018).

Com o propósito de disseminar ainda mais a ideia do cinema como um recurso didático e educativo, Pedro Gouveia Filho também ministrava conferências sobre o assunto. Conforme divulgado no jornal Diário de Notícias, na mesma seção, Diário Escolar, seria proferida, no auditório do Ministério da Educação, a conferência intitulada “Cinema Educativo”, promovida pelo Centro dos Técnicos de Educação, com posterior projeção de filmes produzidos pelo INCE, entre eles, “alguns julgados de alto valor pelo Congresso de Cinematografia Científica, de Cannes, em 1947”. (Centro..., 1950, p. 2). Deste modo, Gouveia Filho (1957, p. 20) distinguia o significado de cinema como “agente de educação” e como “cinema educativo”. Sendo o cinema uma arte, era compreendido pelo autor como uma “ação educativa, porque age



sobre os indivíduos, em coletividades, fazendo-os viver os dramas que se passam na tela, como se eles estivessem incorporados a ela, visto que o cinema põe em atividade todos os nossos mecanismos perceptivos e emocionais”. Já o cinema visto como educativo tinha grande valor devido à possibilidade de “informação mais ampla dos fenômenos da vida, como estes se processam na natureza ou no meio social, de modo que o adolescente sinta que o que aprende na escola, como ciência e como arte, é a chave da compreensão dos fenômenos habituais que se encontram a seu redor [...]”. (Gouveia Filho, 1957, p. 20).

Assim, as experiências educativas proporcionadas pelo cinema mostravam situações sociais, hábitos da população, ideais políticos presentes na sociedade, que na forma educativa, a imagem em movimento, compõe a aprendizagem propulsora de uma modernização do ensino, em que não há mais fronteiras, sejam elas territoriais ou das áreas do conhecimento. Com a criação do INCE, observa-se que foi possível a produção de diversos filmes com fins educativos, bem como documentários científicos, técnicos e artísticos, destacando-se, inicialmente, no período após sua inauguração, as produções voltadas à história da medicina, prevenção de doenças, costumes e hábitos da população, botânica etc., buscando ainda a valorização dos elementos da cultura nacional.

Diferente do período dos anos de 1950 e 1960, segunda metade de existência do INCE, conforme a configuração de sua fundação, destacam-se temas mais direcionados às questões ruralistas e regionalistas. Parte significativa dessa produção procurava apoiar as disciplinas curriculares, divulgando as aplicações científicas e tecnológicas, auxiliando o trabalho docente e fundamentando a aprendizagem dos alunos. Com a chegada da televisão no país, nos anos de 1950, alterou-se o âmbito da comunicação social, e ainda que tenha se desenvolvido, em grande parte, pelo incentivo privado, no modelo de operação comercial, os meios de comunicação de massa eram popularizados, assim como o uso desse recurso didático-pedagógico pelas escolas e do próprio cinema educativo, levando o aparelho cinematógrafo, objeto da escola, a perder espaço para as experiências televisivas.

#### **4.1.3 Televisão: educativa e assistencial**

O início oficial da televisão no Brasil ocorreu em 18 de setembro de 1950, com as primeiras imagens transmitidas pela TV Tupi, emissora aberta de São Paulo e primeira rede a operar no país, cujo concessionário foi o jornalista Assis Chateaubriand (1892-1968). Com base

no padrão norte-americano, a televisão brasileira se desenvolveu, em grande medida, a partir da iniciativa privada e sob o modelo comercial. Desde a inauguração da televisão no país surgiram iniciativas para o seu uso com propósitos educativos, assim como algumas emissoras comerciais dedicaram espaço em sua grade de programação para esse fim. Tais iniciativas emergiram da ação de alguns entusiastas da televisão que se dedicaram a buscar apoio com a incumbência de suprir carências, como a falta de programas educativos nas emissoras e a fragilidade do sistema educacional brasileiro (Barros Filho, 2017). A primeira iniciativa de implantação de uma emissora de televisão educativa no Brasil partiu de Edgard Roquette-Pinto. Pioneiro na radiodifusão e no cinema educativo, idealizou um projeto em 1952 que, ao ser mantido com recursos públicos, se concentraria em atender as carências do sistema de ensino pelos canais de televisão. Apesar do projeto planejado ter sido aprovado e autorizado seu financiamento pelo governo federal, a TV Educativa de Roquette-Pinto nunca conseguiu sair do papel (Barros Filho, 2017).

O autor Luiz Alves de Mattos (1960a), no texto *A Televisão a Serviço do Ensino e da Educação*, trouxe a ideia da televisão como um recurso didático audiovisual fruto, à época, do “moderno progresso tecnológico”, em que a associação de sons e imagens em movimento, superava a radiofonia e ampliava “as possibilidades da comunicação à distância para fins instrutivos e educativos”. (Mattos, 1960a, p. 26). Tal situação acarretava discussões acerca da “extinção do magistério profissional e sua substituição por esses novos ‘robots’ eletrônicos”, no entanto, ressaltava o autor que a melhor televisão, mesmo com todos os avanços tecnológicos, não poderia jamais “eliminar ou substituir a presença física e a atuação pessoal do professor na sala de aula em contato direto com seus alunos”. (Mattos, 1960a, p. 26). Argumentava o autor que a televisão poderia ser excelente como meio de comunicação, mas insuficiente como interação educativa, que estava incorporada na função docente, não podendo ser desempenhada à distância, por aparelhos eletrônicos, conforme esclarece no excerto que segue:

[...] a tarefa do magistério, na sua mais autêntica expressão, envolve, além da simples *comunicação* ou transmissão de conhecimentos, uma contínua, intensa e fecunda *interação* com os educandos, incentivando-os, esclarecendo-os, orientando-os, diagnosticando-os e retificando-os, à vista de seus progressos, recuos, hesitações, sucessos e frustrações, de cada dia, na aquisição dos conhecimentos enquadrados pelo currículo escolar [...] o educador atua sobre as próprias matrizes da personalidade em formação, desenvolvendo nela os hábitos necessários, os recursos mentais indispensáveis, a visão compreensiva, os ideais e as atitudes fundamentais para a vida em sociedade; sua atuação e influência sobre o educando não são apenas de ordem

intelectual, mas também, e principalmente, de ordem moral e social, envolvendo toda a sua personalidade e integrando-a no seu contexto sócio-cultural. (Mattos, 1960a, p. 27).

Ainda que a televisão fosse insuficiente à interação educativa, do ponto de vista didático, Carvalho (1972) informou que alguns estudos experimentais demonstraram que era possível êxito na aprendizagem dos alunos por meio da televisão, da mesma forma que nas aulas ministradas de modo presencial pelo professor. Entre os aspectos favoráveis, com alguns comuns ao cinema educativo, destacavam-se:

- a)acontecimentos reais e atuais são observados no local e no momento em que ocorrem (por exemplo: a descida do homem na lua);
- b)pode-se ampliar ou reduzir uma imagem, para apresentá-la aos alunos no tamanho mais adequado à sua observação;
- c)pode-se apressar ou retardar um processo, para que ele possa ser bem compreendido (exemplos: o desabrochar de uma flor ou o vôo de um pássaro);
- d)pode-se reconstituir fatos passados, mediante dramatizações; e pode-se trazer para a sala de aula paisagens distantes, ou apresentar usos e costumes de outros povos. (Carvalho, 1972, p. 164-165).

Para a mesma autora, a televisão educativa podia abranger diversos públicos, atendendo, além das demandas dos níveis de ensino oficial, outras demandas, oferecendo cursos especializados também para as pessoas que necessitavam trabalhar e não podiam frequentar a escola regular. (Carvalho, 1972). Como veículo de comunicação social igualmente apresentava diversos recursos benéficos aos fins instrutivos e educativos, a saber:

[...] poderá contribuir substancialmente para o enriquecimento e melhoria da comunicação na sala de aula, compensando as deficiências do professor, suplementando a carência de equipamentos da própria escola e trazendo para a sala de aula todo um cabedal de recursos áudio-visuais que as escolas isoladamente jamais poderiam reunir [...] poderá assim tornar-se um poderoso fator de superação das deficiências pessoais e locais de cada escola, trazendo um novo estímulo para o ambiente das salas de aula, ajudando o professor a vencer sua rotina, despertando novos interesses e alargando a visão cultural e social de professôres e alunos [...] poderá trazer para a sala de aula um vasto contingente de fatos, observações e experiências tomadas ao vivo do ambiente físico e do meio social, reatando o nexo perdido entre a cultura formal e a realidade. (Mattos, 1960a, p. 27).

No entanto, alguns inconvenientes eram apontados, tais como: a falta do contato direto com o professor em uma aula, sendo apenas apresentado o assunto por meio do aparelho de televisão; os horários de transmissão das aulas pela TV nem sempre eram os mesmos das aulas programadas na escola, assim como a ordenação dos assuntos poderia não ser a mesma

planejada pelo professor; a falta de compreensão dos alunos, seja dos conteúdos ou dos exercícios, das tarefas, poderia não ser identificada durante a aula transmitida pela televisão; era inviável o atendimento das diferenças de cada aluno; exigia-se relativos investimentos financeiros para a aquisição de aparelhos receptores e produção dos programas; dificuldades de aceitação pelos professores para ministrarem aulas pela televisão, uns julgavam cansativo o preparo das aulas, muitas horas, outros, os mais renomados não aceitavam o convite, outros ainda, lamentavam a ausência de alunos, camuflando a satisfação do convívio presencial (Carvalho, 1972).

Classificada com três funções possíveis ao desempenho no plano educacional, a televisão poderia ser explorada ainda como forma “supletiva”, em que teria condições de “suprir as lacunas deixadas na mente dos alunos”, seja pela falta de professores com as devidas qualificações, seja pela carência de professores para o atendimento de todas as turmas de alunos. (Mattos, 1960a, p. 28). Outra forma de aplicação da televisão seria de modo “demonstrativo”, no qual professores receberiam aperfeiçoamento profissional “mediante programas demonstrativos de aulas modelares” de novas técnicas de ensino e ministrados por “mestres especializados”. (Mattos, 1960a, p. 28). Por fim, a função “assistencial” permitiria aos alunos impossibilitados de frequentar a escola estudar de modo temporário ou definitivo. A televisão auxiliaria, “livrando-os da ignorância e do marasmo intelectual”. (Mattos, 1960a, p. 28).

O autor igualmente chamou atenção para o fato de que, no desempenho dessas funções educativas pela televisão, era clara a necessidade de mobilização financeira e de técnicos, o que ocorria na maior parte dos programas com fins comerciais e que não atendiam aos “requisitos mínimos de uma atuação educativa completa, segura e eficaz”. Além disso, bons programas comerciais, quando educativos, precisariam também do apoio de um órgão governamental que, segundo o autor, com um cuidadoso planejamento educativo contribuiria “com recursos e pessoal técnico especializado para programar e apresentar as sessões de *ensino televisado* nos horários mais convenientes para toda a rede escolar”. (Mattos, 1960a, p. 29).

A condição proposta pelo autor não era a realidade daquele momento no país, mesmo assim, considerou apresentar exemplos possíveis de outros países, como no modelo de operação comercial, iniciado nos Estados Unidos, no modelo público da Inglaterra, França e Alemanha, no estatal do governo da Rússia, assim como no Japão e na Bélgica, onde as experiências da televisão educativa já estavam bem avançadas, com canal de televisão apenas para fins escolares e programação diária toda voltada ao ensino. Carvalho (1972) reforça a ideia de

experiências qualitativas em países mais avançados economicamente, onde a TV educativa contava com equipes de técnicos audiovisuais, professores especializados, que planejavam suas aulas minuciosamente, com ilustrações primorosas, além do apoio de vários especialistas das diversas áreas do conhecimento, apresentando-se com a função complementar. Diferente era o que ocorria nos países em fase de desenvolvimento, onde a TV estava sendo vista, de certo modo, com a função substitutiva do ensino, como elemento de expansão da rede escolar, não com a função adequada de complementar ou auxiliar do trabalho docente e da aprendizagem dos alunos.

Da segunda metade da década de 1960 em diante, por meio de várias medidas oriundas, principalmente, das demandas políticas, as iniciativas educativas se intensificaram e foram a base para o surgimento, por meio da Lei nº 5.198, de 3 de janeiro de 1967 – *Cria, sob a forma de Fundação, o Centro Brasileiro de TV Educativa*, localizado no Estado da Guanabara, com a finalidade de “produção, aquisição e distribuição de material audio-visual destinado à radiodifusão educativa”. (Brasil, 1967). Sob o comando do regime militar no país, a TV Educativa funcionou de maneira experimental até o ano de 1977, quando iniciou as transmissões em definitivo. Com várias modificações na sua estrutura e nomenclatura, a Fundação do Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE) passou a ser chamada de TV Educativa do Brasil (TVE Brasil), e depois, TV Brasil, existindo até hoje como emissora pública e de sinal aberto (Barros Filho, 2017).

As limitações diversas no ensino escolar do país e a insuficiência do número de professores determinaram uma situação deficitária na educação brasileira que justificou o surgimento da FCBTVE e, também, o incentivo ao uso da televisão educativa. Assim, diante dos debates sobre a função social da TV e seu papel educativo, o trabalho de Gilson Amado (1908-1979), irmão de Gildásio Amado, um dos diretores do Ensino Secundário no período aqui em análise, foi importante para a expansão das atividades da FCBTVE e o uso da televisão como instrumento pedagógico em âmbito nacional. Gilson Amado, considerado o “pai da televisão educativa brasileira” (Barros Filho, 2017, p. 82), foi o primeiro presidente da FCBTVE, cargo que ocupou até sua morte, e procurou enfatizar atividades voltadas aos programas didáticos, visando à alfabetização, além de cursos preparatórios para exames, com o objetivo de levar formação e conhecimento para as parcelas mais fragilizadas da população (Carvalho, 1972).

Assim, compreende-se, com esse recurso didático, que a televisão educativa no Brasil surgiu como um meio audiovisual direcionado aos professores e aos sistemas escolares com a função de complementar o ensino, em particular, dos alunos das regiões mais distantes do país que, de algum modo, estavam sem poder acessar a escola regular, mas também como meio de ilustrar e enriquecer o trabalho docente, aproximando distâncias, apresentando outras culturas e intervindo na maneira de pensar, agir e se relacionar com o mundo. Foi possível observar também que a televisão poderia ser utilizada como um recurso para educar o olhar dos alunos, para uma formação que fosse além de ver imagens, concebendo sentidos, significados, saberes. Para isso, dependia-se de investimentos financeiros e profissionais especializados, o que apresentava certa dificuldade porque as emissoras eram, na maioria, de iniciativa privada e a programação de base comercial era pouca educativa.

#### 4.2 BIBLIOTECA: ESCOLAR E DE CLASSE E A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Dispor de uma biblioteca era visto como dever de todas as escolas para que os alunos pudessem consultar, pesquisar, realizar leituras, tanto de obras de cultura geral quanto de literatura nacional ou estrangeira, dicionários, enciclopédias, revistas, jornais. Para isso era necessário que as bibliotecas escolares estivessem abertas tanto aos alunos quanto à comunidade escolar. Todos os programas de ensino das disciplinas curriculares necessitavam da biblioteca para a efetivação das aulas, pois, além das indicações de livros didáticos, compêndios, havia orientações de leituras complementares que buscavam uma formação mais ampla dos alunos e para isso a biblioteca deveria prestar serviço de auxílio didático para todas as disciplinas. Luiz Alves de Mattos (1959a, p. 19), no texto *A Biblioteca Escolar e as Bibliotecas de Classe*, disse que a moderna didática, de “tendências acentuadamente ativistas e flexíveis”, orientava que o “compêndio único e obrigatório” não satisfazia mais os interesses dos alunos, sendo necessária a consulta em diversas fontes de leitura, pois as novas técnicas de trabalho em sala de aula, como “o estudo dirigido, as atividades socializadas, as tarefas individualizadas, os projetos de trabalhos, as unidades de experiência, o debate dirigido, a dramatização”, requeriam outros recursos, no caso, uma biblioteca escolar com um bom acervo bibliográfico e bem organizada, capaz de acompanhar o desenvolvimento dos programas de estudo das diversas disciplinas e turmas de alunos.

A adoção do compêndio em classe era valorosa como “primeira fonte de dados informativos mais sistemáticos e concentrados para o estudo inicial e a revisão final de cada matéria”, por isso, era importante sua escolha cuidadosa, pelo professor, no início do ano letivo, junto ao planejamento do curso. Contudo, não poderia haver submissão e esgotar nele o trabalho escolar, deveria auxiliar as práticas e os exercícios “suplementado por enciclopédias, dicionários, tratados mais especializados, coletâneas de informações, álbuns ilustrativos, biografias, leituras amenas, histórias, novelas, e romances relacionados com a matéria de estudo”. (Mattos, 1959a, p. 19).

Para o autor José Rodrigues Gameiro (1961), no texto *O Livro Didático em Face das Teorias Psicogenéticas*, o compêndio ou livro didático visava à construção das operações pelos alunos, ou seja, a atividade principal, em que o problema formulado deveria partir do próprio aluno, bem como a busca da solução. Assim, era necessário que o professor tivesse bom conhecimento dos alunos para que pudesse prever qual livro didático despertaria seu interesse, constatando o autor que a seleção dos livros não poderia ser em função dos alunos, mas do professor, já que o papel docente tinha passado a ser o de “orientar e estimular a auto-aprendizagem do educando”. (Gameiro, 1961, p. 17).

A constatação do autor estava baseada no pensamento da psicologia evolutiva de Jean Piaget, em que compreendia como a “interiorização de ações concretas” o que ocorria no processo da pesquisa de um problema despertado no aluno e que não tivesse partido do professor. Tal processo era um projeto de ação prática, uma realidade conhecida e previamente experimentada que deveria acontecer no desenvolvimento de uma unidade didática em estudo, por exemplo. Para Piaget, o conhecimento era resultado da ação, ou seja, a ação como produtora de conhecimento, em que a realidade é transformada, num movimento de ação e reação, promovendo o desenvolvimento intelectual (Carvalho, 1972).

Havia quatro tipos de compêndios, conforme explica Nérici (1991): “livro-texto”, contendo a matéria prevista ao estudo; “livro de trabalho”, destinado ao incentivo da realização de trabalhos livres e criadores pelos alunos, vistos como os *workbooks* estadunidenses; “livro de vivências”, procurava fazer o leitor se identificar com as cenas relatadas, sempre com fins educativos; “livro de instrução programada”, tinha a intenção de direcionar os alunos para a apreensão de novos conhecimentos. Para o acesso de tantos materiais diversos, a biblioteca escolar tinha que estar à disposição de toda a sua comunidade, com amplo horário de

atendimento para que fossem efetivadas todas as ações de ensino previstas pelos professores e pela própria escola.

Com o importante papel de “centro distribuidor da seiva da cultura, da qual se alimenta toda a população escolar”, a biblioteca escolar poderia operar de forma “centralizada” ou “descentralizada”. (Mattos, 1959a, p. 19). Na primeira forma, a biblioteca geral, além de estantes com os livros e uma sala ampla que permitisse a colocação de mesas para leitura, o material bibliográfico não poderia sair fora desse espaço, apenas mediante empréstimo de curto prazo. Como sugestão de atividades possíveis de serem promovidas pela biblioteca geral, havia sessões de apresentação, exposição das novas obras adquiridas, divulgação de livros e autores considerados significativos no seu acervo bibliográfico. A escola renovada precisava incluir no horário escolar períodos regulares para os alunos visitarem a biblioteca, ler, pesquisar, realizar empréstimos, conhecer o profissional educador da biblioteca. Além disso, também foi sugerido um pequeno estágio dos alunos na biblioteca geral para que pudessem compreender melhor a estrutura, aprender a consultar os livros e conhecer as funções desempenhadas por um bibliotecário (Nérici, 1991).

Já a outra forma de operacionalização da biblioteca escolar, a descentralizada, funcionava mais como uma espécie de repositório, onde o professor requisitava à biblioteca escolar, periodicamente, o material bibliográfico que subsidiaria e que fosse de interesse da unidade em estudo para a leitura e pesquisa em sala de aula, constituindo-se, assim, a “biblioteca de classe”. (Mattos, 1959a, p. 20). A biblioteca de classe facilitaria o estudo dirigido, a realização de exercícios e tarefas de classe, pois ampliava a ilustração das aulas e era mais eficiente na orientação dos estudos. Poderia ainda ser realizada campanha de doações para essa biblioteca junto aos alunos, familiares, às personalidades representativas da comunidade, às instituições locais, aumentando o acervo, integrando e aproximando os alunos dos diversos tipos de obras (Nérici, 1991).

Quanto aos professores, do ponto de vista didático, para o melhor aproveitamento das bibliotecas de classe, deveriam elaborar, com os alunos, um regimento de utilização e conservação do material bibliográfico; designar um ou dois alunos, no formato de rodízio, para realizarem o controle dos empréstimos dos livros, conforme a unidade da matéria; estimular o interesse para que aproveitassem a biblioteca, seja da classe ou da escola, “aguçando a curiosidade e a avidez intelectual dos alunos, desenvolvendo o hábito das boas leituras e promovendo o gosto pelo trabalho intelectual e pela pesquisa”. (Mattos, 1959a, p. 21).



Em outro texto, intitulado *Seleção e Avaliação de Livros Didáticos*, Luiz Alves de Mattos (1957b) reafirmou a ideia de que era responsabilidade dos professores a escolha das obras para uso pelos alunos em suas disciplinas, conforme os interesses e as reais necessidades dos educandos, mas sem deixar de cumprir a orientação didática dos programas. Além de direito do professor, a seleção deveria ser criteriosa e assertiva, e com base na relação oficial de obras autorizadas pelo MEC, conforme o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 – *Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático*, que criou também a Comissão Nacional do Livro Didático com a função, entre outras, de fiscalizadora dos usos dos livros didáticos nas escolas.

O livro didático adotado em classe, conforme a disciplina ministrada, poderia também contribuir para a aquisição de alguns hábitos pelos alunos, como o de rever a matéria e relacioná-la com os demais assuntos já tratados ou que estivessem em estudo; de propor outras questões durante determinada leitura; de pesquisar, na bibliografia complementar indicada, esclarecimentos sugeridos no texto de base; de relacionar os temas trabalhados com possíveis aplicações práticas etc. (Nérici, 1991). Para isso, era recomendado pela didática, de acordo com Mattos (1957b), que os professores utilizassem tabelas com critérios estabelecidos quando da seleção dos livros, sendo exemplificados pelo autor quatro modelos: Escala de F. W. Johnson, exigia respostas do tipo sim e não em questões extensas de pormenores informativos; Escala de A. D. Mueller, sintética, listava seis critérios básicos; Escala de J. E. Frank, compondo dez itens de valores variados em cada um dos critérios, podendo chegar até cem pontos; Escala de A. Binning e D. Binning, considerada a mais aceitável para a avaliação dos méritos de cada livro, apresentava oito itens criteriosos.

O essencial era que os professores tivessem os critérios bem definidos e examinassem com total atenção todas as características dos livros, de conteúdo, linguagem, apresentação, considerando seu valor intrínseco e a sua utilidade didática. O autor Clemem Barreto Sampaio (1961) também abordou a ideia de responsabilidade dos docentes quanto à seleção dos livros. Ele esclarece, no texto *A Escolha do Livro Didático*, que os livros didáticos eram aqueles destinados à complementação dos diversos métodos de ensino utilizados pelos professores na aprendizagem dos alunos, conforme o curso previsto a ser desenvolvido em determinado ano letivo. Para isso, era importante o conhecimento, pelos professores, dos diversos livros disponíveis referentes à disciplina que lecionavam, além dos princípios que envolviam a classificação das obras como qualificada ao ensino.

Tais princípios de classificação deveriam determinar as análises dos livros didáticos e levavam em conta aspectos como: adequação e correção do vocabulário, linguagem simples, usual, de fácil compreensão e com gramática precisa; ajuste aos elementos informativos mais essenciais e úteis do conteúdo das disciplinas, conforme o nível da série de ensino; exatidão do conteúdo no que dizia respeito à nomenclatura, terminologia, conceitos e demais enfoques referentes à disciplina; atualidade dos diversos assuntos que englobavam a disciplina que lecionavam e que estivessem de acordo com os debates do momento e da curiosidade dos alunos; apresentação didática, deveria demonstrar certa habilidade e conhecimento técnico do autor na exposição e distribuição dos elementos constitutivos do livro, como títulos, conteúdos, exemplos de fatos ou fenômenos da vida comum, ilustrações, exercícios, indicações bibliográficas; apresentação dos elementos materiais do livro, como a resistência do papel, da capa, da costura, a tipografia da impressão, tipo, tamanho e cor da letra, distribuição do texto na página (Sampaio, 1961).

A biblioteca escolar, vista como um recurso didático, tinha a finalidade de ampliar a possibilidade de acesso a materiais que proporcionariam um ensino secundário renovador, contribuindo para produzir “atitudes ativas” nos alunos, como a de pesquisa, o contato de diversas produções bibliográficas, o aprofundamento de exercícios e tarefas escolares. Podendo ser organizada também nas salas de aula, a biblioteca de classe, considerada igualmente um recurso didático, oferecia experiências que iam além da exposição verbalista dos professores, admitindo de imediato complemento e ilustração das aulas. Além da ampliação do horário de atendimento das bibliotecas e do uso dos serviços por toda a comunidade escolar, enfatizou-se os compêndios e os livros didáticos, sendo reforçado pelos autores o tema da responsabilidade dos professores na seleção das obras, observando as necessidades dos alunos e as propostas de suas disciplinas, a favor de uma educação renovadora.

#### 4.3 QUADROS MURAIIS: PRECISÃO, CLAREZA E OBJETIVIDADE PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO

No texto *O Uso de Quadros Murais no Ensino*, Luiz Alves de Mattos (1959b, p. 23) discute o propósito dos quadros murais ilustrativos, datados desde Comenius (século XVII), mas que seguiam em franco uso nas escolas progressistas do período, sendo reconhecidos por “enriquecer o ambiente das salas de aula, estimular a aprendizagem e facilitar sua fixação”.

Chamado também de mural didático pelo autor Nérici (1983), o quadro mural constituía um recurso didático utilizado quando se buscava evidenciar um fato ou fenômeno em estudo de maneira ampla e atraente.

Os quadros murais poderiam ainda receber várias denominações, em função de sua intenção, por exemplo: mural didático de pesquisa, quando se pretendia chamar a atenção para um tema a ser pesquisado; mural didático de informação, quando se visava focalizar e divulgar um fato ou acontecimento, e nesse caso, aproximava-se do modelo de um jornal-mural; mural didático de impacto, que tinha a finalidade de destacar com veemência determinado assunto; mural didático de complementação, que objetivava ampliar ou ilustrar um tema ou uma unidade já estudada; mural didático de fixação, que intencionava apresentar lembretes, fatos ou exercícios que reforçavam algum assunto anterior; mural didático de integração, que apresentava os fundamentos de um tema, facilitando sua apreensão e consolidando a aprendizagem (Nérici, 1983).

Com a função principal de “ilustrar situações, casos, relações, aplicações ou fatos da vida real, que concretizam o tema ou a teoria a ser focalizada”, os quadros murais eram considerados recursos valiosos, pois “tornam o assunto mais objetivo, facilitam intuitivamente a sua compreensão e esclarecimento e dispensam o professor de penosos esforços verbais para bem caracterizar e transmitir sua mensagem aos alunos”, possibilitando, assim, uma “mensagem do professor clara, precisa e ordenada”. (Mattos, 1959b, p. 23). Também poderiam funcionar como centros de interesses, abordando temáticas por meio de ilustrações, gráficos, textos curtos e expressivos, recortes de jornais ou revistas, trabalhos de alunos, que expusessem o assunto de forma ordenada, com certo critério de distribuição, facilitando a compreensão da ideia trabalhada (Nérici, 1983).

Os quadros murais poderiam ser adquiridos em editoras especializadas, no formato de séries ou coleções, mas poderiam também ser confeccionados pelos professores e até pelos próprios alunos, desde que orientados pelos docentes, sendo considerados, do ponto de vista da “moderna escola ativa”, como “ricas possibilidades instrutivas e educativas” aos alunos. (Mattos, 1959b, p. 23-24). O autor citado diz ainda, ao se referir à confecção de quadros murais pelos alunos:

O compromisso de elaborarem cada qual um quadro mural diferente sobre temas diversos ou, em trabalho de equipe, quadros diversos sobre um tema único, os leva a mergulhar com entusiasmo no estudo desses temas, procurando numa bibliografia

mais rica e variada novos ângulos e novos pormenores, não encontrados no compêndio adotado pela classe. [...] adquirem por esse processo maior confiança em si mesmos, mais serenidade interior, maior segurança na matéria e um fecundo interesse pela cultura. (Mattos, 1959b, p. 24-25).

O autor acrescenta que na cadeira de Didática, da Faculdade Nacional de Filosofia, uma das exigências dessa disciplina era a de que cada futuro licenciado confeccionasse o seu material didático e seus quadros murais a fim de ilustrarem as aulas de prática de ensino que seriam realizadas nas várias séries do Colégio de Aplicação. Tal medida, para Mattos (1959b, p. 26), além de poder vir a integrar uma parte “do equipamento do magistério profissional”, era incentivo para “a inventiva, a originalidade, a atividade criadora e o hábito de objetivação gráfica dos licenciandos, futuros professôres secundários, com sensíveis reflexos na qualidade do ensino por eles ministrado e no rendimento obtido pelos alunos do Colégio”. Os quadros murais poderiam ser confeccionados com madeira, papelão, isopor, cortiça, no formato de um quadro relativamente grande, para ser pendurado na parede ou no quadro-negro, variando seu esquema de apresentação em função do assunto e da criatividade de cada professor.

Após enumerar algumas normas práticas a serem observadas no uso dos quadros murais, como não exagerar na quantidade de quadros murais para cada tema a tratar em aula e no modo de dispor e ordenar os quadros na apresentação em sala de aula, Mattos (1959b, p. 26), finaliza acentuando que “a utilização apropriada de quadros murais, dando maior precisão, clareza e objetividade à comunicação do professor, enriquece o seu ensino, torna-o mais atraente e impressionante e reforça sua eficácia, aumentando seus índices de rendimento em termos de melhor aprendizagem por parte dos alunos”.

Os quadros murais compreendiam, portanto, a “moderna escola ativa”, proposta pela revista Escola Secundária, com o intuito de evidenciar um fenômeno em estudo de modo atraente, ilustrando, tornando as exposições docentes mais claras, facilitando a aprendizagem dos alunos. Utilizando-se de gráficos, textos ou imagens de jornais e revistas, os quadros murais ordenavam as discussões e enriqueciam o ensino. Poderiam ser elaborados também pelos próprios alunos, levando-os a pesquisar os temas de estudo em diversos materiais, analisando pormenores, ampliando os conhecimentos e, ainda, quando fosse o caso, a trabalhar em grupos, desenvolvendo a integração e a cooperação entre os colegas. Foi ressaltada igualmente a introdução dos quadros murais nas práticas de ensino dos cursos de licenciatura como incentivo à criatividade e à originalidade na atuação dos futuros professores secundaristas, o que estava sendo considerado pelo autor como práticas de um ideário renovador.

#### 4.4 ATIVIDADES EXTRACLASSE: AS EXCURSÕES E O CLUBE DE ARTES

Neste item, aborda-se o tema das atividades extraclasse, que também teve destaque na seção Didática Geral, porém, uma seção específica para esse assunto foi criada no decorrer da existência da revista. A partir da edição de número 9, de junho de 1959, a revista passou a contar com a seção Atividades Extraclasse, como apoio à iniciativa da DESE e da CADES em desenvolver e organizar essas atividades em todas as escolas secundárias do país. Com o objetivo de discutir as experiências das escolas de modo a “vitalizar e modernizar o nosso ensino secundário”, buscava-se contemplar, na aprendizagem dos alunos, não apenas as “teorias da cultura formal, mas principalmente a viver e a desenvolver seus auto-contrôles mentais e morais no teste ácido de suas iniciativas e de seus programas de ação, com uma propositalidade distintamente educativa e social”, por meio das atividades extraclasse. (Redação, 1959, p. 27).

A intenção, aqui, não é aprofundar todas as atividades indicadas na seção Atividades Extraclasse, tais como: conselho de alunos, clube de ciências, clube de leitura, teatro na escola secundária (ver o quadro do Anexo D com todos os títulos dos textos publicados), mas abordar as atividades extraclasse apontadas na seção Didática Geral, foco da pesquisa. Apesar disso, para fins de análise, são utilizados os textos de ambas as seções, quando tratam de um mesmo assunto.

O texto *Atividades Extraclasse*, publicado na seção Didática Geral como transcrição de conteúdo da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do autor Luiz Alves de Mattos (1960b, p. 24), tratou das atividades extraclasse, considerando-as como as atividades realizadas “fora do ambiente formal das salas de aula e das exigências regulamentares do currículo oficial”. Com histórico de longa data, desde a Antiguidade Clássica, as atividades extraclasse traziam de novidade, à época, anos de 1950 / 1960, a “tendência acentuadamente ativista e experimentalista que [caracterizava] a Didática”, onde os didatas ditos progressistas, nesse “novo método ativista e experimentalista por eles ensaiado não coadunavam com o ambiente confinado e formal das salas de aula tradicionais”. (Mattos, 1960b, p. 26).

Designadas como “cocurriculares”, “extracurriculares” e, a partir de 1940, como “extraclasse”, o termo “sugere que o currículo escolar é composto de atividades curriculares exigidas em cursos que conferem crédito, e um conjunto igualmente importante de atividades que não conferem créditos mas são eletivas e socializadoras”. A atividade extraclasse englobava, deste modo, todas as atividades realizadas pelos alunos nos diversos espaços da

escola e também além de seus muros. (Gruber; Beatty *apud* Mattos, 1960b, p. 27). Podiam ser chamadas ainda de atividades “extraprogramáticas”, ou atividades “periescolares”, porém, na prática, verificava-se que não eram sinônimas, pois as atividades extraclasse compreendiam uma amplitude de ações que se diferenciavam das demais. (Almeida, [196-], p. 36). O termo extraclasse significava, assim, “uma abordagem mais realista aos fatos do ambiente e da vida, que leva os alunos a melhor se educarem para a vida pela própria atividade e pela experiência de vida”. (Redação, 1959, p. 27).

As atividades extraclasse surgiram como meio de viabilizar “novas modalidades de experiência; de vivências, em que pratiquem os alunos [...] atitudes, hábitos de trabalho e de convívio, virtudes e ações que cremos ser desejáveis ao indivíduo como pessoa e como cidadão”. (Campos, 1960, p. 42). O autor Mattos (1960b, p. 27) concorda, dizendo que o programa de atividades extraclasse era:

[...] uma parte vital, essencial e integrante do moderno currículo escolar e que a tendência metodológica mais recente e progressista é a de explorar ao máximo suas possibilidades, objetivando o desenvolvimento de cidadãos livres, automotivados e dotados de suficiente senso de responsabilidade para viverem integrados numa sociedade democrática, sem as tornar obrigatórias.

A legislação do ensino secundário, à época, era demasiado intelectualista, acadêmica, com objetivos amplos, tais como a formação da personalidade integral do adolescente, intensificação da consciência patriótica e humanista; de preparação intelectual. À vista disso, enquanto as ações voltadas ao currículo oficial eram, na sua maioria, de caráter estático, que levavam ao automatismo da vida escolar, as atividades extraclasse eram de cunho dinâmico, rompiam o formalismo e a rotina de muitas disciplinas curriculares e vivificavam, revitalizavam os alunos, oferecendo oportunidades de criação, invenção, aperfeiçoamento, progresso (Heradio, [196-]).

Com base no sistema de autogoverno dos estudantes, conforme os estudos do suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), em que são delegadas responsabilidades aos alunos, as atividades extraclasse deveriam resultar do interesse e do planejamento pelos próprios discentes, com aprovação prévia do diretor ou coordenador da escola e assessoramento de um professor, sendo suas características de “iniciativa livre e espontânea dos alunos” e de “forma grupal ou socializada de ação”, podendo ser relacionadas com o programa curricular ou não diretamente, nesse caso, com a “vida social, artística, atlética e recreativa dos alunos”. (Mattos,

1960b, p. 27). Portanto, a atividade extraclasse não poderia ser prescrita pelo professor, deveria “constituir uma expressão de interesse legítimo dos estudantes”, (Almeida, [196-], p. 36), assim como não bastava apenas oferecer a atividade extraclasse, era necessário “trabalhar o entusiasmo que provém do efetivo reconhecimento do seu papel na educação dos jovens, para que elas se integrem na escola, contando com a compreensão e participação de todos, de acordo com seus interesses e capacidades”. (Almeida, [196-], p. 41).

Com base em estudiosos estadunidenses acerca das atividades extraclasse e seus possíveis tipos de classificação, Almeida ([196-], p. 36) indica sete grupos:

- 1 – govêrno de estudantes;
- 2 – clube de finalidade social, moral e de liderança;
- 3 – clube de departamento (relacionado com as diversas matérias);
- 4 – organizações de publicação e jornalísticas;
- 5 – organizações dramáticas (de expressão em geral);
- 6 – organizações musicais;
- 7 – clube de interesse especial.

Assim, as atividades extraclasse eram múltiplas e compreendiam, entre tantas outras, “os grêmios literários, os centros de estudo e debates, as publicações estudantis, os centros orfeônicos, os clubes dramáticos, bandas e orquestras colegiais, as sociedades atléticas e esportivas, as cooperativas e caixas escolares e os centros sociais e recreativos”. (Mattos, 1960b, p. 25). Como exemplos típicos de atividades extraclasse também foram citados pelos autores: o jornal da classe, o jornal do colégio, a rádio-emissora interna, o teatro escolar, a orquestra ou a banda colegial, os recitais de poesia, as demonstrações e as competições ginásticas e atléticas, os bailes, as projeções de filmes cinematográficos, as exposições dos trabalhos escolares, as campanhas escolares pró-biblioteca ou contra o desperdício, entre outras variedades de atividades. Nesses diversos tipos de atividades extraclasse, é possível observar um traço comum: a representação da finalidade social com o fortalecimento da consciência do grupo.

As atividades extraclasse se constituíam a partir das aulas regulares, como “forma intermediária fecunda entre a vida real e os estudos puramente acadêmicos do currículo escolar”, motivavam e revitalizavam o ensino, contribuindo de modo decisivo para o dinamismo das práticas pedagógicas, todavia, essas atividades, além de serem complemento integrador do currículo, tinham outras características:

[...] envolvem ricas possibilidades educativas de socialização, de desenvolvimento da iniciativa e do senso de responsabilidade, habituando os alunos a idear, planejar e programar novas formas de atividade, a desenvolver a inventiva e o espírito criador, a observar a realidade física e social, e a tratar com problemas reais, criam atitudes sadias e desenvolvem ideais construtivos, enriquecendo a experiência vital dos alunos e abrindo-lhes novos horizontes de compreensão e de ação. (Redação, 1959, p. 27).

As funções que as atividades extraclasse poderiam desempenhar, na prática, estavam voltadas ao estímulo da livre iniciativa, da criatividade, da cooperação e socialização entre a turma, do estudo autônomo, enriquecendo e ampliando as experiências e desenvolvendo a responsabilidade individual e coletiva dos alunos. Ao professor atribuía-se o papel de orientador das atividades previstas, apoiando as iniciativas, acompanhando em tempo integral e auxiliando a efetivação dos trabalhos programados das atividades extraclasse. (Mattos, 1957e; 1960b). Na organização dessas atividades extraclasse, o professor deveria orientar de modo a:

- a) levar os alunos a definir claramente os objetivos;
- b) levar os alunos a elaborar o plano ou programa de atividades;
- c) levar os alunos a decidir sobre a organização interna (divisão do trabalho e definição de atribuições e responsabilidades) e tipo de chefia ou diretoria;
- d) levar os alunos a estabelecer a política de meios (coleta, aplicação e controle de fundos e recursos);
- e) levar os alunos a prever os controles: relatórios semestrais e prestação de contas anuais. (Mattos, 1960b, p. 28).

Para o funcionamento das atividades extraclasse, as escolas deveriam promover o autogoverno dos alunos, e conforme o desenvolvimento do senso de responsabilidade e a respectiva integração coletiva, resultantes da iniciativa dos alunos, essas atividades deveriam ser flexíveis a ponto de cada turma praticá-las de acordo com os interesses imediatos, uma vez que “os interesses mudam à medida que os hábitos, as atitudes e os conhecimentos mudam, impõe a variedade das atividades extraclasse”. (Campos, 1959, p. 28). Para tanto, o horário escolar deveria incluir um período na grade escolar, na medida que fosse possível, para a realização das atividades extraclasse, de forma, também, que houvesse espaços disponíveis na escola, destinados como sede, com mobílias e demais materiais necessários à concretização dos trabalhos, quando a atividade extraclasse assim demandasse. Tal procedimento demonstrava o reconhecimento da escola diante das atividades extraclasse como experiência educativa que “[produzia] resultados sociais e formativos desejáveis”. (Campos, 1959, p. 30).

Para cada atividade extraclasse deveria haver um docente ou outro profissional habilitado que era designado como supervisor para desempenhar a função de orientador e



auxiliar dos alunos, como parte regular do trabalho escolar e com remuneração salarial condizente. (Mattos, 1957e). A participação do docente nas atividades extraclasse apresentava duas vantagens: “o estabelecimento de laços mais estreitos entre o professor e os alunos, com vistas a uma mais proveitosa orientação educacional, e a proteção do nome do Colégio, que, sem dúvida, é responsável pelo controle e pela disciplina de tôdas as atividades que se processam associadas a seu nome”. (Campos, 1959, p. 30).

Por meio das atividades extraclasse, era possível, portanto, o contato mais próximo do docente com os estudantes, permitindo “[observar] as tendências e vocações, dá-lhes mais assistência individual e psicológica, propicia-lhes o espírito de iniciativa, oferece-lhes oportunidades a revelações de suas problemáticas possibilidades à formação do caráter, habilitando-os a conhecerem e cumprirem seus futuros deveres de cidadãos”. (Araújo, 1961, p. 38). Professores que consideravam que sua responsabilidade estava limitada à sala de aula, com uma concepção reduzida do trabalho da escola e, conseqüentemente, do seu papel, demonstravam resistência à participação e organização, considerando que tais atividades iam além de suas funções. Assim, mais que os “requisitos básicos de personalidade”, era fundamental aos professores o “conhecimento intrínseco do valor educativo” das atividades extraclasse, “para que não lhe escapem as inestimáveis oportunidades de educação que ofereciam elas em seu desenvolvimento”. (Almeida, [196-], p. 38).

Nesta perspectiva, uma das atividades extraclasse destacada pelo autor Mattos (1957, p. 238) era a das visitas e excursões, consideradas como “um dos mais valiosos tipos de atividade escolar, oferecendo as mais ricas e variadas possibilidades para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos”, uma “fonte do saber” e de motivação ao proporcionar o contato com a realidade, aproximando objetos, fatos, a vida da natureza à experiência educativa. As visitas e excursões poderiam oferecer aos estudantes aulas mais vivas e animadas, com a possibilidade de “gravar mental e visualmente tudo o que aprenderam na monotonia de uma sala de aula, sob processos teóricos e de poucos recursos materiais”. (Araújo, 1961, p. 39). Vistas como benéficas à aprendizagem, as visitas e excursões, quando planejadas e conduzidas de forma coerente, poderiam favorecer os seguintes aspectos:

- a) satisfazem à curiosidade e ao desejo, sempre intensos em crianças e adolescentes, de descobrir novos horizontes, novas paisagens geográficas e novos ambientes humanos, sociais ou ocupacionais;
- b) transformam as matérias de estudo em realidades palpáveis, gerando a motivação para o seu estudo e facilitando sua compreensão;

- c) desenvolvem nos alunos o gosto pela observação sistemática do ambiente e o hábito da pesquisa e da colheita de dados informativos;
- d) proporcionam aos alunos múltiplos ensejos de registrar contrastes e descobrir novos valores e novas relações, enriquecendo e ampliando sua experiência vital;
- e) exercitam e educam os alunos em compostura individual, em disciplina e bom comportamento grupal em ambientes diferentes daquele a que estão habituados no seu lar e na sua escola;
- f) facultam ao professor conhecer melhor seus alunos e estabelecer com eles laços de melhor compreensão, simpatia e camaradagem. (Mattos, 1957e, p. 239).

Para que fosse possível alcançar tais resultados, as visitas e excursões não poderiam se distanciar dos programas de ensino das disciplinas curriculares, precisavam articular seus objetivos, o foco das observações, as tarefas que deveriam ser realizadas pelos alunos. Os professores precisavam também estar mais dispostos e atentos às dúvidas, às perguntas, esclarecendo e orientando os alunos sem formalismos; além disso, era importante que a aula logo após a visita ou excursão fosse destinada ao debate dos relatos, questionamentos, com avaliação da atividade e apreciação dos resultados (Mattos, 1957e).

Em texto publicado na revista *Escola Secundária* pelo MEC/DESE/CADES (Brasil, 1959b), foi exemplificado um plano de trabalho para a organização de excursões, com a sugestão de um modelo de planejamento para visitar Brasília, às vésperas de sua inauguração como capital do país, sendo exposta também a realização de uma excursão ao município de Volta Redonda / RJ, conhecida como a “cidade do aço”, onde foi visitada a Companhia Siderúrgica Nacional. Indicou-se, nesse texto, que as excursões, de qualquer tipo: históricas, artísticas, científicas e industriais, agrícolas, sociais, eram um recurso didático que elucidava muitos aspectos dos assuntos estudados em sala de aula, pois, com a elaboração de roteiros de observação, pelos professores, os pormenores não passavam despercebidos, favorecendo a aprendizagem dos alunos. Com isso, sugeria-se que houvesse entre 20 e 25 alunos em cada grupo de excursionistas, e quando a classe de alunos fosse maior, deveria ser programada a realização de mais visitas ao local planejado, assim, não haveria dispersão dos alunos.

A elaboração de um relatório da visita também foi recomendada como um meio “dos mais eficientes para manter sempre acesos o interesse e a curiosidade dos alunos e o desejo de bem assimilar os novos conhecimentos adquiridos”, dado que esta atividade “muito disciplinava” a atenção dos alunos aos tópicos considerados importantes no estudo de determinado assunto da matéria curricular. Sua elaboração era apreciada com dupla vantagem: de “aperfeiçoamento dos conhecimentos científicos dos alunos”, uma vez que a reflexão para escrever o que o contato com a realidade proporcionava aprofundaria os conhecimentos,

deixando-os mais claros e incorporando-os a si próprio; de “aperfeiçoamento pessoal”, posto que desenvolveria o “espírito de observação científica” pelo desejo de observar melhor, de descobrir algo novo, de encontrar uma aplicação prática ao assunto em estudo, afora que potencializaria também a “memória visual e auditiva”, o “raciocínio”, o “espírito social” e o “manejo da língua”. (Brasil, 1959b, p. 45).

No relato da experiência de uma excursão escolar a Ouro Preto, cidade de Minas Gerais, com 35 alunos da quarta série ginásial, selecionados entre os quase 300 alunos das seis turmas do Liceu Nilo Peçanha, da cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, a professora Diva Vasconcelos da Rocha (1960, p. 50), expressou que as atividades extraclasse, em particular, as excursões, são “tão [úteis] aos alunos e, infelizmente, ainda hoje tão pouco frequente em nossa vida escolar”, pois muitas são as “surpresas” que se recebem dos alunos, já que grandiosa é a “experiência vital e de conhecimentos” adquirida por eles. Financiada com recursos cedidos pelo governo do Estado do Rio de Janeiro e a metade do valor das passagens subsidiada pela Central do Brasil, responsável pela emissão dos bilhetes, a excursão teve o objetivo de proporcionar o contato direto com a arquitetura e a escultura barroca da cidade de Ouro Preto para melhor compreender o estudo realizado em sala de aula, além de enriquecer a cultura por meio de um roteiro de cinco dias planejados para visitarem também locais afins na cidade de Belo Horizonte, capital mineira.

A professora relatou que a excursão foi um sucesso, com o alcance do objetivo proposto e o aperfeiçoamento das relações entre os alunos e deles com os professores que os acompanharam, possibilitado pelo convívio prolongado, tornando-se, todos, mais próximos, com o estreitamento das amizades. Como resultado da atividade:

Na escola, foi organizado um Jornal Mural, com fotografias, postais e impressões dos alunos sobre os lugares visitados. Em cada turma, foi destacado um para relatar aos colegas, que ficaram, aspectos da excursão, sendo permitido interrogatório. Muita gente tinha muita pergunta a fazer. Foram, também, à redação de um dos jornais da cidade e os alunos puderam, em palestra com o redator, mostrar o que haviam visto, aproveitado e sentido. (Rocha, 1960, p. 54).

Outra atividade extraclasse destacada foi o clube de artes, em que a autora Maria da Glória Maia e Almeida (1958, p. 19), no texto *As artes e as atividades extracurriculares*, teve a intenção de mostrar como a escola poderia aproveitar mais as artes nos seus trabalhos e com isso encontrar, quem sabe, uma forma de “libertação de anacrônicas atitudes que lhe sugam a vitalidade”. A autora apresentou o referido texto no I Congresso Brasileiro de Arte, realizado

em abril de 1958, na cidade de Porto Alegre / RS, como representante da Divisão de Educação Extraescolar do Departamento Nacional de Educação do MEC, com o objetivo de contribuir para a renovação pedagógica das práticas docentes e das ações escolares.

A autora afirmou que, com as transformações sociais do século XX, assim como a escola alterou seu processo de democratização, possibilitando maior acesso da população, as artes também se tornaram mais acessíveis às pessoas das mais diversas camadas sociais e idades, deixando de ser privilégio apenas de um grupo provido de recursos financeiros. As artes, como meio de expressão e de comunicação, tinham como uma das mais simples de suas funções a viabilidade de aquisição de “elementos valiosos não só para auto-expressão e exploração de seu mundo interior, como também para aquisição de uma linguagem, de um veículo de comunicação que supera as limitações lingüísticas”. (Almeida, 1958, p. 20). Sendo expressão inesgotável de ideias e sentimentos que conduzem à criação, constituída por meio de cores, formas, linhas, movimentos, o incentivo às artes promoveria a integração da pessoa com o meio social, salientando a importância das diferenças individuais, a compreensão e o respeito ao outro, aprimorando as emoções e os conhecimentos.

Apesar da experiência criadora como um dos objetivos do ensino das artes, na escola ainda eram vistas como conhecimento secundário do currículo oficial, encontrando nas atividades extraclasse o seu melhor desenvolvimento por permitirem amplas iniciativas, com maior liberdade de organização e participação de estudantes com real interesse. As atividades extraclasse poderiam contribuir de forma decisiva para a renovação pedagógica das escolas, vitalizando as práticas cotidianas, assim como o ensino de artes, por meio dessas atividades, oferecia aos alunos a oportunidade de se expressarem livremente, de expandir sua imaginação, conduzindo ao trabalho original e à atividade criadora, primordial às artes (Almeida, 1958).

Sugeriu a autora que a organização do Clube de Artes deveria receber todo o incentivo e estímulo por ser “instrumento valioso para o desenvolvimento artístico dos alunos” e um “campo propício à descoberta e ao aproveitamento de suas inclinações artísticas”. (Almeida, 1958, p. 24-25). Entre as atividades recomendadas como possíveis de desenvolver nos clubes de artes estavam a exposição dos trabalhos realizados pelos membros e por artistas reconhecidos da comunidade escolar; a promoção de cursos, conferências e debates; visitas a museus e ateliês. Ressaltou ainda a autora que o Serviço de Orientação Educacional, por meio do programa de assistência aos estudantes, vinha coordenando as iniciativas referentes aos clubes de artes nas escolas secundárias do país, no entanto, em razão do próprio funcionamento,

era indispensável a cooperação dos professores no desenvolvimento dessa atividade, pois, mesmo com a possibilidade do trabalho livre, pelos alunos, necessária era a presença de um professor como orientador e auxiliar das tarefas previstas (Almeida, 1958).

As atividades extraclasse desempenhavam, para os autores da revista *Escola Secundária*, papel importante na educação dos jovens estudantes secundaristas, favorecendo as experiências criadoras, a definição profissional, o convívio em grupo, o melhor aproveitamento dos momentos livres das aulas escolares e até dos horários de lazer, levando-os a realizações pessoais, tolerância e cooperação, à autoconfiança e ao desenvolvimento da personalidade, questão cara ao ensino secundário dos anos das décadas de 1950 e 1960. As excursões e o clube de artes foram duas atividades extraclasse que tiveram relevância na seção *Didática Geral*, sendo abordadas como práticas pedagógicas renovadoras que ofereciam aulas mais dinâmicas, com facilidade na compreensão dos assuntos discutidos, elucidando aspectos que nas aulas formais pareciam sem importância, ressaltando pormenores e produzindo significativas aprendizagens. Igualmente foi possível notar que estas atividades intencionavam proporcionar o aperfeiçoamento das relações entre os alunos e os professores, estimulando amigáveis e salutar convívio escolar, tendo em vista integrar os alunos ao meio social, promover o respeito ao outro e suas diferenças, suscitar experiências criadoras, atitudes e valores democráticos.

Assim, o uso de recursos didáticos na escola secundária tinha o objetivo de apoiar o processo educativo, ilustrando o trabalho docente, mas não apenas. Buscava-se também aproximar os alunos da realidade, além de facilitar a compreensão e aumentar a motivação para os estudos. Vistos pelos autores como recursos funcionais e dinâmicos, poderiam igualmente contribuir para uma participação mais ativa dos alunos e, como resultado, para uma aprendizagem mais valorosa. Aos professores cabia a seleção adequada entre os recursos didáticos disponíveis de modo a viabilizar práticas escolares diferenciadas, promovendo o ensino renovador pretendido pela revista *Escola Secundária*, notadamente, na seção *Didática Geral*.

Os meios audiovisuais pareceram relevantes entre esses recursos didáticos, sobressaindo as projeções, o cinema e a televisão, considerados como motivadores dos processos de ensino por favorecerem outras experiências aos alunos, bem como a formação de hábitos de convivência em grupo, além de aproximarem distâncias e tempos. Ademais, as bibliotecas, escolar e de classe, os livros didáticos e os quadros murais favoreciam o acesso às produções bibliográficas diversas. Complemento das aulas, tornavam as apresentações dos

professores mais claras e objetivas. As atividades extraclasse, em particular, apresentavam importância singular no ensino secundário, conforme os autores, pois suscitavam realizações criativas, elucidavam aspectos das aulas que não eram percebidos, podendo atravessar paredes e muros das escolas.

Por fim, o capítulo corroborou a ideia que se apresentou no decorrer da pesquisa, do papel fundamental dos professores na renovação pedagógica do ensino secundário. Compreendidos como orientadores do ensino e da aprendizagem dos alunos, precisavam de formação profissional e pedagógica, conhecimentos metodológicos e das técnicas de ensino, do preparo para usar os vários recursos didáticos, além de habilidade para confeccionar os próprios materiais. Soma-se a isso a necessidade de condições físicas e emocionais por parte dos docentes, linguagem didática apropriada, manejo da classe, liderança educativa e “boa vontade”. Tais condições contemplariam o ideário renovador apropriado pelos autores da revista Escola Secundária, estratégia pedagógica para a disseminação do projeto educacional tensionado pela CADES, a DESE e o MEC.

## 5 CONCLUSÃO

A pesquisa em tela intencionou apresentar e analisar estratégias de renovação pedagógica propostas pela revista Escola Secundária, na seção Didática Geral, visando à formação de professores do ensino secundário, entre os anos de 1957 e 1963. Ao tomar esse periódico como foco, em particular, a seção Didática Geral, as interrogações estiveram voltadas aos significados acerca da formação didático-pedagógica, de modo que os professores secundaristas obtivessem qualificação especializada e certificação profissional, uma vez que a maioria deles era proveniente de outras profissões e não possuíam curso de licenciatura nas disciplinas que ministravam no ensino secundário.

A revista Escola Secundária, periódico educacional de caráter didático-pedagógico, destinava-se aos professores do ensino secundário, fazendo circular ideias de renovação pedagógica, sendo uma dentre as diversas ações implementadas pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Para isso, contava com autores que ocupavam lugares em instituições que os legitimavam como detentores de um conhecimento capaz de alterar a realidade educacional do país, pois, muitos desempenhavam, por exemplo, a função docente nas Faculdades de Filosofia ou estavam vinculados ao corpo técnico especializado do Ministério da Educação, além da presença de autores de diversos países.

Os artigos publicados na revista Escola Secundária eram elaborados como planos de aulas, com sugestões de atividades a serem seguidas pelos docentes secundaristas, visando disseminar e legitimar um conjunto de saberes e introduzindo práticas de ensino diferenciadas, consideradas renovadoras. Os textos publicados na revista Escola Secundária podem ser considerados escritos de uma época que ordenavam as condições necessárias às práticas pedagógicas e ao saber-fazer docente. Esses textos contaram uma história da educação em que suas narrativas compuseram, junto com outras, o pensamento educacional da escola secundária brasileira, tendo em vista que muitos dos autores estavam à frente das cenas didático-pedagógicas. Por conseguinte, a revista Escola Secundária expôs aspectos relacionados à história da formação do professor secundarista e da área didática.

Vista como uma das principais estratégias pedagógicas da CADES, a produção e distribuição da revista Escola Secundária pretendia dotar os professores secundaristas de instrumentos considerados adequados, por meio de métodos, técnicas e recursos didáticos, a

fim de que se tornassem preparados para o papel de orientadores do processo educativo. As ideias ditas renovadoras, pela revista, configuraram o horizonte de uma prática que evidenciaria uma cultura nacional moderna. A revista buscava inculcar condutas, valores, normas e sentidos sobre a prática a ser exercida, sendo que a didática, como a arte de ensinar, tinha na apresentação da matéria uma organização técnica, específica, ou seja, por meio de métodos e técnicas de ensino, legitimando as formas de atuação docente e buscando romper com a educação tradicional, livresca e verbalista, que caracterizava as escolas secundárias.

Posto isto, o primeiro capítulo, de introdução ao trabalho, teve a intenção de explicitar o caminho percorrido, desde as escolhas profissionais e acadêmicas até as ambições atuais de pesquisa, perpassando pela construção do objeto, de fontes e lentes teóricas de análise desse trabalho. De acordo com as análises realizadas, a inculcação dos preceitos considerados como ideais ao exercício do magistério secundarista constituía a tônica da revista, a qual levaria ao reconhecimento do professor como aquele que, dominando os instrumentos adequados, desenvolveria um trabalho qualificado e condizente com as aspirações educacionais e sociais. À atuação docente era creditado o bom manejo dos métodos, das técnicas e dos recursos, dado que, balizado por essas condições, assumia a conduta de orientador do processo educativo, sendo este fundado na racionalidade técnica fornecida pela didática.

O segundo capítulo teve como objetivo compreender a estrutura da revista, suas seções, alguns autores e as temáticas abordadas. A partir da publicação das experiências consideradas como as mais importantes, realizadas por educadores tanto nacionais quanto de outros países, a revista via o cumprimento do seu maior objetivo, que era o de preparar e aperfeiçoar o trabalho docente, contribuindo para a formação de um professor, dito mais progressista, capaz de atuar em conformidade com a sociedade que se desenvolvia e transformava o país. As experiências postas em discussão, na revista, configuraram horizonte ideal para a prática, evidenciando o certo, o adequado, o conhecimento e os saberes satisfatórios para a atuação pedagógica.

A compreensão da revista era a de que deveria haver uma necessária mudança de atitude, principalmente, por parte dos docentes que atuavam no magistério secundário, e para isso, estruturava-se em seções que priorizavam temas sobre a formação didático-pedagógica, como a seção Didática Geral. A didática consolidou-se, à época, como a área encarregada de formar um determinado pensar e agir, em especial, a partir da sua instituição como curso e disciplina curricular das Faculdades de Filosofia, *locus* de formação do professorado



secundário, contribuindo para que, aos poucos, se constituíssem agentes e instâncias de consagração que passaram a produzir e disseminar um tipo de saber-fazer docente.

Assim, a Didática Geral foi uma das seções privilegiadas por apresentar um número considerável de textos publicados e por ser a primeira seção apresentada pela revista, como foi possível observar na configuração do sumário, apontando a importância da temática. Os artigos publicados nessa seção abordavam temas voltados para a formação do professor secundarista moderno; sua postura didático-pedagógica em sala de aula; a didática como a arte pedagógica; as concepções pedagógicas e os métodos e técnicas de ensino. Os autores de destaque da seção foram: Luiz Alves de Mattos; Irene Mello Carvalho; e Imídeo Giuseppe Nérici. Lauro de Oliveira Lima, apesar do número menor de publicações na seção Didática Geral, também foi um autor expressivo na revista e nos debates educacionais do período em estudo. Juntos, esses autores buscaram compor conhecimentos acerca da didática, formulando diretrizes orientadoras do processo de ensino, sistematizando o uso de métodos e técnicas diversificadas com o auxílio de recursos que motivassem os alunos, despertassem o gosto pelo estudo e os preparassem para atuação dinâmica e ativa na sociedade que se transformava e clamava por outra educação secundarista e outros agentes sociais.

A seção Didática Geral revelou, por meio da circulação das ideias apropriadas pelos autores, um pensamento educacional acerca do saber-fazer docente, da formação teórico-científica e técnico-prática ambicionada, concedendo, ao mesmo tempo, voz às políticas de uma Campanha instituída pelo MEC. A seção também buscou conformar práticas pedagógicas, dotar os professores de métodos e técnicas de ensino e configurar outra concepção aos professores secundaristas, em que as orientações de uma didática que se acreditava moderna e progressista, condizente com os anseios da sociedade, se sobressaía, tornando essa didática o centro do processo educativo.

A pesquisa indicou que o período dos anos de 1950 e 1960 foi de busca pela formação de professores, fundamentada em uma didática de caráter metodológico e técnico, em que o conjunto de procedimentos e técnicas de ensino era preocupação constante do processo educacional, procurando garantir ou facilitar a aprendizagem dos alunos. Portanto, o professor era visto como essencial na condução das atividades da sala de aula, uma vez que seu papel passou a ser o de aplicador dos conhecimentos didáticos-pedagógicos assentados no direcionamento e na orientação da aprendizagem. Com isso, o terceiro capítulo examinou os textos da seção Didática Geral que estavam voltados aos aspectos do saber-fazer do trabalho

pedagógico em sala de aula, saber este que se fazia presente nos cursos de formação, seja nas Faculdades de Filosofia, seja nos cursos promovidos pelo Ministério da Educação, nesse caso, os oferecidos pela CADES e intensificados com os textos publicados na revista *Escola Secundária*, para sedimentar princípios, procedimentos e atitudes dos professores.

Favorecendo os métodos didáticos e as técnicas de ensino, a fim de preencher as lacunas existentes entre as prescrições teóricas e as práticas pedagógicas em sala de aula, abrangeu-se, nesse capítulo, noções e princípios de diferentes matrizes teóricas com visibilidade naquele momento. Deste modo, discutiu-se sobre a noção de “unidade” na área da Didática, conceito-chave que foi relacionado a um modelo mais tradicional de aula, fundamentando-se na obra do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), um didata considerado renovador do século XIX por apresentar a organização do programa escolar em tópicos e de forma sistemática, com fins claros e meios definidos. Suas ideias representaram um avanço às práticas existentes, oferecendo aos professores um roteiro estruturado e seguro, por meio do qual o estudo das matérias de ensino deveria se relacionar formando novas ideias.

O método herbartiano, conhecido como passos de instrução formal, em que a formulação prática de um método de ensino ao processo de instrução educativa se dava pela clareza, associação, sistema e método, foi a base das tentativas seguintes para construir e implantar um outro método de ensino, que permitisse flexibilidade na atuação docente e adaptação das necessidades e condições dos estudantes, propiciando o atendimento das diferenças individuais. Tais tentativas derivaram no método de ensino de Henry C. Morrison (1871-1945), professor da Universidade de Chicago, destacando-se a eficácia motivadora e a facilidade de relação entre as matérias de ensino, conferindo mais sentido à aprendizagem dos alunos.

Como visto, no Brasil, o método de ensino por meio de unidades, conhecido como Plano Morrison, foi implantado pela primeira vez no Colégio de Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas, escola de ensino secundário privado, com regime de internato, que tinha por objetivo se constituir em centro de experimentação pedagógica e didática. Irene Mello Carvalho foi a autora da revista *Escola Secundária* que disseminou esse método no Colégio e no país mediante a circulação de suas apropriações. Tal método, caracterizado pelo uso de unidades didáticas, seja de um curso, de um período letivo ou de uma disciplina, tornou-se a base da organização pedagógica do ensino curricular, amparando-se na correlação das matérias de

ensino, dos assuntos, tópicos ou problemas, e das experiências educativas dos alunos, suas vivências sociais, para a aquisição dos conhecimentos e uma aprendizagem significativa.

Fundamentado igualmente no Plano Morrison, Luiz Alves de Mattos apresentou o Ciclo Docente, um método em ação, em que as atividades docentes ocorriam em sucessão, em ciclos, com o objetivo de direcionar o ensino de modo a orientar o processo de aprendizagem dos alunos. Para esse autor, o ensino por meio das unidades especificadas pelo Plano Morrison era o que de melhor se concebia aos professores secundaristas, pois até então, o ensino era de predomínio tradicional, com uma exposição didática de completo verbalismo. O método do Ciclo Docente era, portanto, dividido em três grandes fases: planejamento, orientação e controle da aprendizagem que, por sua vez, se subdividiam em doze subfases.

Na primeira etapa do Ciclo Docente, o Planejamento, primordial ao trabalho docente, deveriam ser contempladas todas as atividades pretendidas pelo professor, numa espécie de roteiro organizacional, com possibilidades de adaptações ao tipo de escola, ano escolar e meio social dos alunos. Subdividido em planejamento de curso, de unidade didática e de aula, foi comum, entre os autores que discutiram essa etapa, a importância admitida à fase do Planejamento, tendo em vista que o professor moderno deveria observar diversos aspectos em sua elaboração, tais como: a equipe diretiva do estabelecimento de ensino, a finalidade da instituição educacional, quais alunos frequentavam, as condições de estrutura e instalações físicas, o material pedagógico disponível, entre outros, demonstrando, deste modo, suas condições técnicas para o desempenho da docência, bem como sua integração profissional.

A segunda fase do Ciclo Docente, Orientação da Aprendizagem, tinha por finalidade conduzir o processo de aprendizagem dos alunos recorrendo a cinco subfases que englobavam a motivação discente, sendo elas: o interesse e o gosto pelos estudos fundamentais à aprendizagem; a apresentação dos conteúdos curriculares, em que o uso de métodos, técnicas e recursos era imprescindível ao ensino, nesse caso, a linguagem didática apontada como recurso decisivo às aulas, de modo que fossem atraentes e envolventes; a direção das atividades, momento em que os professores levariam os alunos a trabalharem de modo mais ativo, e que deveria ocupar o maior tempo das aulas, pois, sendo de aplicação prática dos elementos estudados, afetava diretamente o rendimento escolar; e por fim, a integração e a fixação dos conteúdos tratados no decorrer do curso ou da unidade, as quais diziam respeito aos procedimentos de consolidação, em que o retorno periódico e a revisão sistemática desses

conteúdos contribuiria de forma significativa na aproximação do conhecimento fragmentário e esparso dos assuntos abordados, levando à melhor compreensão.

Dentre os procedimentos didáticos recomendados à consolidação dos conteúdos, o estudo dirigido teve relevância nos textos publicados na revista *Escola Secundária* como uma técnica de orientação da aprendizagem. O objetivo dessa técnica de ensino era desenvolver atitudes de interesse pelos estudos de modo a construir o conhecimento e ampliar o aproveitamento escolar; visava também a formação de hábitos, tais como os de concentração e atenção, de leitura intensa e seletiva, de registro do essencial, de solução das dificuldades individuais e de objetividade.

Para alguns dos autores da revista *Escola Secundária*, os alunos tinham dificuldades de aprendizagem porque não sabiam como estudar e muitas vezes nem apresentavam condições adequadas para isso, seja na própria casa ou em outro ambiente fora da escola. Com isso, era considerada como atribuição da escola a viabilidade do ambiente favorável aos estudos, proporcionando orientação adequada e aquisição de bons hábitos, de reflexão e de aplicação dos conhecimentos adquiridos, situação em que a técnica do estudo dirigido deveria ser demandada pelos docentes.

Ainda que pouco adotada pelas escolas secundárias brasileiras, mas de conhecimento dos professores, o uso da técnica didática do estudo dirigido se justificava, portanto, pelos possíveis impasses existentes no ambiente domiciliar, como as condições de estrutura física e as próprias relações familiares, entre pais e filhos, que poderiam não favorecer o estudo destes últimos; e também pelas dificuldades dos alunos em relação aos saberes práticos, no sentido de não saberem como estudar. Porém, cruciais eram as diferenças individuais dos alunos, diferenças essas que necessitavam de uma percepção mais apurada do professor para uma orientação precisa e segura quanto ao modo de estudar, o que era viável com o estudo dirigido.

Na última etapa do Ciclo Docente, denominada Controle da Aprendizagem, buscava-se, por meio das subfases, o levantamento mais exato possível das condições e dos recursos que levariam ao bom manejo das aulas, determinando o êxito das atividades planejadas e o melhor alcance do rendimento escolar. O levantamento prévio e minucioso, realizado na subfase da sondagem, era indispensável ao trabalho docente, pois permitia o registro de detalhes sobre o grupo familiar dos alunos, suas condições econômicas, sociais, culturais, religiosas, as doenças familiares, os hábitos fora da escola, as habilidades artísticas, o próprio perfil escolar, se havia reprovações, antecedentes disciplinares, quais os gostos e as indiferenças relacionadas à escola,

preferência por alguma disciplina específica, entre tantas outras circunstâncias que envolviam os discentes.

Com isso, os professores poderiam conduzir as atividades em sala de aula de modo a controlar as condições psicológicas e materiais necessárias ao resultado favorável do trabalho escolar. Essa técnica de condução e controle, o manejo educativo, tema que também apresentou relevância nos textos publicados na revista *Escola Secundária*, articulava-se em todas as fases do Ciclo Docente e tinha como objetivo formar atitudes e hábitos de vida, de comportamento, de trabalho dos alunos, ou seja, uma formação que foi caracterizada como de autogoverno e de autodisciplina. Vistos como um controle democrático, o autogoverno e a autodisciplina em sala de aula consistiam na participação ativa de professores e alunos em busca dos mesmos propósitos e interesses, em que a ordem e a disciplina em classe se tornavam de responsabilidade dos próprios estudantes quando cientes dos bons hábitos de convivência e socialização, surgindo, assim, a disciplina interiorizada. Entretanto, sempre direcionados e orientados pelos professores, responsáveis e motivadores por essa formação.

O Ciclo Docente finalizava com a avaliação do rendimento escolar dos alunos, momento em que os autores indicavam que se deveria verificar as conquistas no desenvolvimento do processo de aprendizagem e as modificações nas formas de expressão dos alunos, a linguagem, o pensamento, as ações que foram transformadas ou aperfeiçoadas diante dos trabalhos aplicados e das vivências escolares. Mais do que verificar quais assuntos foram decorados e reproduzidos nas provas, o importante era apurar os conhecimentos essenciais inculcados pelos alunos, a originalidade das suas ideias, e que os aproximavam da cultura geral, de uma educação intelectual, finalidade indicada pela revista como sendo do ensino secundário

Neste sentido, o Ciclo Docente, método desdobrado em três fases e doze subfases, intencionava, na sua proposta didática, aproximar-se do que era considerado renovador, ou seja, de um ensino que buscava orientar a aprendizagem dos alunos. Considerando a atividade docente complexa, ser um professor secundarista moderno, pelo método do Ciclo Docente, era efetivar todas essas fases e subfases, de práticas renovadoras, indispensáveis ao processo educativo. Essas fases e subfases desempenhavam funções distintas e que poderiam ser bem proveitosas na aprendizagem dos alunos se bem cumpridas pelos professores, observando as circunstâncias dos alunos e determinando quais etapas deveriam receber maior notoriedade no processo de ensino.

O método eclético por meio da técnica do caderno controlado, desempenhado pelo professor de matemática Malba Tahan, também foi abordado pela revista *Escola Secundária*. A adoção desse método permitia aos professores que recorressem às diversas técnicas e aos recursos didáticos disponíveis, numa atitude de ecletismo, conforme se apresentava a turma de alunos para quem ministravam suas aulas. Essas técnicas e esses recursos poderiam ser decorrentes dos procedimentos didáticos clássicos, obsoletos ou progressistas. Elaborado de forma individual pelos alunos, sob orientação do professor responsável pela disciplina, o caderno controlado demandava o registro de todas as práticas pedagógicas realizadas ao longo do ano escolar, refletindo a vida escolar dos alunos, no entanto, somente poderia ser registrado o explicitamente determinado pelo professor. Esse caderno não era apenas de anotações ou de exercícios, era visto como um motivador permanente, por meio do “trabalho dirigido”, em que cada aluno conferia, ainda que sob orientação do professor, sua singularidade diante do ensino e da aprendizagem.

O quarto capítulo tratou dos recursos didáticos de ensino, necessários para a aplicação dos métodos e técnicas, apontados da mesma forma como determinantes para a atuação dos professores secundaristas de modo que os tornassem modernos em suas práticas pedagógicas. Os recursos de ensino enriqueciam a aquisição do conhecimento pelos alunos e proporcionavam maiores possibilidades de interação com as atividades em sala de aula. Com a ideia de complemento do ensino, os recursos didáticos não poderiam substituir as experiências mais diretas dos alunos e nem o papel de orientação do professor, já que não eram mais que auxiliares do ensino e, portanto, tão somente instrumentos para tornar o trabalho e a aprendizagem mais efetivos.

Considerando a seleção desses recursos didáticos como de responsabilidade dos professores, a quantidade de recursos adotados nas aulas, por determinada disciplina, não era o mais importante, nem a sofisticação de sua confecção. O que deveria ser observado era o uso mais adequado, que fosse desafiante para os alunos, despertasse seu interesse pelas atividades educativas, pela investigação e, principalmente, que provocasse a reflexão e promovesse a formação integral dos alunos. Para isso, de fundamental importância era a inclusão, nos cursos de formação dos professores, o preparo técnico para o uso racional dos recursos de ensino.

Como principais objetivos, os autores que se ocuparam desse tema apontaram que os recursos didáticos podiam aproximar os alunos da realidade em estudo, permitindo a elaboração de noções mais exatas dos fenômenos; facilitando a percepção e compreensão; concretizando e

ilustrando o que era exposto pela linguagem oral; além de motivar as aulas pela impressão mais viva que os materiais suscitavam, formulando outros conceitos e promovendo novas experiências. Aos professores cabia a seleção adequada entre os recursos didáticos disponíveis de modo a viabilizar práticas escolares diferenciadas, promovendo o ensino renovador pretendido pela revista Escola Secundária, notadamente, na seção Didática Geral.

Entre os recursos didáticos de ensino enfatizados pelos autores da revista, os meios audiovisuais pareceram relevantes, sobressaindo as projeções, o cinema e a televisão. As projeções fixas e móveis foram acentuadas como vantajosas por favorecerem a concentração mental e a observação de pormenores, superando distâncias geográficas e de tempo, permitindo a análise de fenômenos raros e motivando a aprendizagem significativa aos alunos. As projeções fixas tinham por finalidade examinar de forma mais ampla os diversos documentos, ilustrando as discussões e propiciando a realização de exercícios de integração entre a turma de alunos. Por sua vez, as projeções móveis, nesse caso, a abordagem foi em torno das projeções cinematográficas, facilitavam a compreensão, mesmo de cenários abstratos, fixando mais a atenção dos estudantes devido aos movimentos, permitindo o controle maior do tempo da aula, promovendo o contato com paisagens, objetos, a cultura de diversos povos, contemporâneos e de outros períodos históricos, contribuindo para a formação de atitudes, comportamentos e revelando emoções.

As projeções cinematográficas tiveram destaque nos textos publicados na revista, em particular, o uso do cinema como um recurso didático, que tanto era visto como “agente da educação”, quanto um complemento do ensino, um produto de instrução, como “cinema educativo”. As experiências educativas proporcionadas pelo cinema demonstravam situações sociais, hábitos da população, ideais políticos presentes na sociedade, de modo que, na forma de instrução, a imagem em movimento constituía uma aprendizagem propulsora à modernização do ensino, dos métodos, diluindo fronteiras, fossem territoriais ou das áreas do conhecimento.

A criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, com a finalidade de produzir filmes educativos, culturais, artísticos e científicos, colaborou para a propagação do cinema como atividade escolar, complementação do ensino e produtor de instrução, apoiando as disciplinas curriculares, divulgando as aplicações científicas e tecnológicas, auxiliando o trabalho docente e fundamentando a aprendizagem dos alunos. Projetando e distribuindo o material produzido nos estabelecimentos de ensino, para a formação das próprias filmotecas, o

INCE documentou manifestações culturais, artísticas, cívicas, a história do país, com destaque, nos anos de 1950 e 1960, aos temas voltados às questões ruralistas e regionalistas.

No entanto, a ascensão das possibilidades didático-pedagógicas pelo cinema também provocou desconfianças acerca do seu uso, com críticas constantes sobre a divulgação de valores impróprios, conhecimentos errôneos e formação de costumes novos e inadequados. Com a chegada da televisão no país, nos anos de 1950, altera-se o âmbito da comunicação social, e ainda que o cinema tenha se desenvolvido, em grande parte, pelo incentivo privado, no modelo de operação comercial, os meios de comunicação de massa são popularizados, assim como o uso desse recurso didático-pedagógico, pelas escolas, e do cinema educativo, levando o aparelho cinematógrafo, objeto da escola, a perder espaço para as experiências televisivas.

A televisão chegou na escola como possibilidade de contribuição para o enriquecimento e a melhoria da comunicação na sala de aula, compensando as deficiências do professor, suplementando a carência de equipamentos do próprio estabelecimento de ensino e trazendo todo um cabedal de recursos audiovisuais que as escolas, isoladamente, jamais poderiam reunir. Suas funções eram vistas como de supressão das lacunas do ensino, fosse pela falta de professores com as devidas qualificações ou pela carência de professores para o atendimento de todas as turmas de alunos; de demonstração de programas com aulas modelos, de novas técnicas, oferecendo aperfeiçoamento profissional; e de assistência aos alunos sem condições de frequentar a escola, de modo temporário ou definitivo, auxiliando no ensino e na aprendizagem.

A televisão educativa no Brasil surgiu, portanto, como um recurso audiovisual destinado aos professores e aos sistemas escolares, com a atribuição de complementar o ensino, em particular, dos alunos de regiões mais distantes do país e que, de algum modo, não podiam acessar a escola regular. Além disso, a televisão educativa brasileira foi percebida como meio de ilustrar e enriquecer o trabalho docente em sala de aula, reconstituindo fatos, aproximando distâncias, apresentando outras culturas e intervindo na maneira de pensar, agir e se relacionar com o mundo.

Também foram contemplados como recursos didáticos: as bibliotecas, escolar e de classe, os livros didáticos e os quadros murais, que favoreciam a ampliação do acesso às produções bibliográficas diversas, como complemento das aulas, tornando as apresentações dos professores mais claras e objetivas. A biblioteca escolar e a biblioteca de classe, junto com os livros didáticos, foram tratados pelos autores como recursos que auxiliavam todas as disciplinas



curriculares do ensino secundário. Um bom acervo bibliográfico nas bibliotecas escolares poderia contribuir para o melhor desempenho dos alunos a partir de atividades de leitura e pesquisa, além de subsidiar a biblioteca de classe, facilitando o estudo dirigido, a realização de exercícios e tarefas em classe, ampliando a ilustração das aulas e a orientação dos estudos pelos professores. Os quadros murais, do mesmo modo, foram discutidos como recursos de enriquecimento do ensino, de estímulo da aprendizagem e de ilustração das situações, dos fatos, tornando os assuntos mais objetivos e possibilitando aos professores uma linguagem mais clara, precisa e ordenada.

Por fim, as atividades extraclasse, tratadas na seção Didática Geral também como recursos didáticos, eram as atividades realizadas fora da classe, do ambiente formal das aulas, nos diversos espaços da escola, ainda que oriundas das aulas regulares. Dinâmicas, as atividades extraclasse rompiam o formalismo e a rotina das disciplinas curriculares e revitalizavam o ensino, oferecendo oportunidades de criação, invenção, aperfeiçoamento, progresso. Sendo suas características de iniciativa livre e espontânea dos alunos, podendo ocorrer de forma grupal ou por meio de ação socializada, sem necessidade de relação direta com o programa curricular, nesse caso, as atividades extraclasse integrariam práticas sociais, artísticas, esportivas ou recreativas, mas não poderiam ser prescritas pelos professores, pois deveriam expressar o interesse dos alunos.

Com base no sistema de autogoverno, em que se delegavam responsabilidades aos alunos, as atividades extraclasse deveriam resultar do interesse e do planejamento pelos próprios discentes, com aprovação prévia da direção da escola e assessoramento de um professor. Por conseguinte, para o funcionamento das atividades extraclasse, as escolas deveriam promover esse sistema de autogoverno dos alunos, conforme fosse o desenvolvimento do senso de responsabilidade e a respectiva integração coletiva. Sendo assim, nos diversos exemplos de atividades extraclasse citados nos textos publicados na revista *Escola Secundária*, foi possível observar um traço comum, a representação da finalidade social com o fortalecimento da compreensão de coletividade.

Nesta perspectiva, dentre as atividades extraclasse destacadas estão as visitas de estudo e as excursões, consideradas como valiosas ao fomento do processo de ensino e aprendizagem, enriquecendo as possibilidades dos professores, proporcionando o contato com a realidade, aproximando objetos, fatos, a vida da natureza para a experiência educativa. As visitas de estudo e as excursões propiciavam aos estudantes aulas mais vivas e animadas ao facilitar o

contato visual de vários aspectos abordados nas salas de aula, fossem os teóricos ou os que requeriam recursos materiais nem sempre acessíveis na escola.

Outra atividade extraclasse destacada foi o clube de artes, em que as artes eram consideradas meio de expressão e de comunicação de ideias e sentimentos que conduziam à criação, permitindo a aquisição de uma linguagem que superava as limitações da linguagem somente escrita e falada. O clube de artes, assim, poderia promover a integração dos alunos com o meio social, salientando a importância das diferenças individuais, a compreensão e o respeito ao outro, aprimorando os conhecimentos.

Apesar de a experiência criadora ser entendida como um dos objetivos do ensino das artes, na escola ainda era vista como conhecimento secundário do currículo oficial. Entretanto, encontrando nas atividades extraclasse um melhor desenvolvimento, por permitir iniciativas, com maior liberdade de organização e participação dos estudantes que mostrassem real interesse pelas atividades artísticas, as atividades extraclasse contribuíam de forma decisiva para a renovação pedagógica das escolas, vitalizando as práticas cotidianas, assim como o ensino das artes por esse meio oferecia aos alunos a oportunidade de se expressarem livremente, de expandirem sua imaginação.

Percebe-se, assim, que a revista *Escola Secundária*, em particular, a seção *Didática Geral*, teve como estratégia pedagógica a disseminação de métodos e técnicas de ensino para a conformação de práticas que configurassem uma concepção de professor secundarista que fosse moderna e de base renovadora. Destinado, principalmente, aos professores sem formação universitária, aos que buscavam certificação institucional e registro profissional, o periódico demonstrou um pensamento educacional voltado para a didática, representada pelos autores como importante área de conhecimento na formação desses professores, pois sua finalidade era a de aprimorar a atuação dos docentes em sala de aula, introduzindo práticas de ensino consideradas diferenciadas, a partir de um ideário renovador.

Tal pensamento educacional refletiu-se no decorrer da pesquisa, tornando-se a opção por delinear a dando relevo para a didática e a seção *Didática Geral*, o que levou a perceber que os pressupostos disseminados se baseavam, muitos deles, nos princípios do movimento da *Escola Nova*, entre eles, adoção de processos ativos, emprego de recursos didáticos, valorização das atividades extraclasse, alunos que deveriam interagir com o professor e a classe, apropriados pelos autores a partir de diversas matrizes. No entanto, alguns princípios considerados como tradicionais permaneciam nos textos dos autores, como a ideia do professor-

líder, ainda que não fosse autoritário, o qual deveria apresentar manejo com a classe, ordenando e controlando as práticas de orientação da aprendizagem dos alunos. Esses alunos, agora ativos, desenvolveriam hábitos e atitudes que levariam à disciplina interiorizada.

A pesquisa revelou ainda a importância dos professores no processo educativo, em que seu papel era fundamental para a renovação pedagógica do ensino secundário, compreendidos como orientadores do ensino e da aprendizagem dos alunos. Porém, além da formação profissional e pedagógica, exigiam-se outras condições dos docentes, dentre as quais: conhecimento das metodologias e das técnicas de ensino, preparo diante dos vários recursos didáticos, bem como habilidade para confeccionar os próprios materiais, dispor de condições físicas e emocionais, apresentar linguagem didática apropriada, ter “boa vontade”, recaindo quase toda a responsabilidade da renovação pedagógica esperada sobre os professores.

Deste modo, considera-se que o trabalho alcançou os objetivos propostos, no entanto, é possível realizar outras leituras, com diferentes lentes de análises, uma vez que alguns assuntos importantes não foram abordados com profundidade. Assim, por exemplo, seria adequado analisar a revista *Labor*, publicação estudada no doutorado-sanduíche, em Portugal, e com projeção ao estudo comparativo; a seção *Orientação Educacional*, tema de relevância no período e na revista *Escola Secundária*, pela necessidade de oferta desse serviço, pelas escolas aos estudantes, sendo que já havia prescrição em lei; a seção *Atividades Extraclasse*, que surgiu na segunda metade de circulação da revista, consideradas como ações experimentais e práticas, sendo analisadas como de importância fundamental para o desenvolvimento de um currículo moderno e para uma atuação dinâmica dos docentes. Além desses tópicos, o estudo aprofundado das práticas pedagógicas do Colégio Nova Friburgo e da produção de alguns dos autores, como Irene Mello Carvalho e Luiz Alves de Mattos, igualmente se apresentam como potenciais pesquisas a desenvolver no campo da História da Educação.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Jayme. Status do professor do ensino médio no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 46, n. 103, p. 91-108, jul./set., 1966.
- ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil: (Ensaio de identificação de suas características principais). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr., 2005.
- ALCANÇOU pleno êxito o “Encontro de Educadores do Vale do Paraíba”. **Correio Paulistano**, São Paulo, ed. 30844, 2º caderno, p. 3, 18 out. 1956. Disponível em: [https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972\\_10&pesq=imideo%20giusepe%20nerici&pasta=ano%20195&hf=memoria.bn.br&pagfis=33748](https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_10&pesq=imideo%20giusepe%20nerici&pasta=ano%20195&hf=memoria.bn.br&pagfis=33748). Acesso em: 23 jul. 2023.
- ALMEIDA, Maria da Glória Maia e. As artes e as atividades extracurriculares. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 19-25, dez. 1958.
- ALMEIDA, Maria da Glória Maia e. Atividades Extraclasse e Aspectos Gerais de sua Organização. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 34-42, [196-].
- AMADO, Gildásio. A implantação da orientação educacional nas escolas secundárias. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n. 6, p. 6-8, set. 1958.
- AMADO, Gildásio. Apresentação. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 3, jun. 1957.
- ANDO, Lia Marcia. **Lauro de Oliveira Lima e a Escola Secundária: um estudo de sua produção intelectual ao longo de sua trajetória profissional (1945-1964)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/47773/Tese-47773.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 set. 2022.
- ANIVERSÁRIO do Instituto Nacional de Cinema Educativo. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, ed. 8728, 2ª Seção, 8 abr. 1951. Diário Escolar, p. 4 Disponível em: [https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_03&pesq=%22instituto%20nacional%20do%20cinema%20educativo%22&pasta=ano%20195&hf=memoria.bn.br&pagfis=8950](https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&pesq=%22instituto%20nacional%20do%20cinema%20educativo%22&pasta=ano%20195&hf=memoria.bn.br&pagfis=8950). Acesso em: 26 jul. 2023.
- APRESENTAÇÃO. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 5, [196-].
- ARAÚJO, Lúcia Silva. As Atividades extraclasse e o desenvolvimento da personalidade do adolescente. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n. 16, p. 38-40, mar. 1961.
- ATTAYDE, Alcias Martins de. A disciplina: fatores e fins. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 14-18, mar. 1959a.

- ATTAYDE, Alcias Martins de. A indisciplina: causas e tratamento. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 17-21, set. 1959b.
- AZEVEDO, José Lima de. O Ginásio ‘Silvio Romero’. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 96-100, dez. 1957.
- BANDEIRA, Sennem. Bibliografia mínima indispensável de desenho. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 101-106, dez. 1958a.
- BANDEIRA, Sennem. Construa seu próprio projetor. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 22-27, set. 1958b.
- BARATA, Guida Nedda. O Estudo dirigido, êsse esquecido (Variações sôbre o Eterno Tema da Educação Brasileira). **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 15-18, jun. 1957.
- BARROS FILHO, Eduardo Amando de. **A Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa: debates, projetos e práticas à produção e difusão de conteúdos tele-educativos na Ditadura Militar, 1964-1981**. 2017. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2017. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151853/barrosfilho\\_ea\\_dr\\_assis\\_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151853/barrosfilho_ea_dr_assis_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y). Acesso em: 19 jul. 2023.
- BARROS, José D’Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41422/21738>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel: A imprensa e a História da Educação. *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (org.) **Novos Temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p.151-174.
- BEZERRA, Manoel Jairo. A medida objetiva do aluno. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 35-38, set. 1957.
- BEZERRA, Manoel Jairo. ‘Como ajudar o aluno a estudar’. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 31-36, dez. 1959.
- BEZERRA, Manoel Jairo. O Centro Audio-Visual de Saint-Cloud – França. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 30-34, jun. 1958.
- BICCAS, Maurilane de Souza; Roger Chartier: contribuições para história da educação. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) **Pensadores Sociais e História da Educação II**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- BLANC, Camila; ORLANDO, Evelyn de Almeida. Impressos para educar a sociedade: a produção de Maria Junqueira Schmidt na imprensa periódica. *In*: CONGRESSO

HUMANITAS, 1.; CONGRESSO INTERNACIONAL DO PPGT, 1.; CONGRESSO DE TEOLOGIA PUCPR, 13., 2019, Curitiba. **Anais eletrônicos [...]**. Curitiba: PUCPR, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/humanitaspucprteo/118848-IMPRESSOS-PARA-EDUCAR-A-SOCIEDADE--A-PRODUCAO-DE-MARIA-JUNQUEIRA-SCHMIDT-NA-IMPRESA-PERIODICA>. Acesso em: 5 jan. 2023.

BOURDIEU, Pierre. Alta Costura e Alta Cultura. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 205-215.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. Programas de ação para uma Escola Secundária de qualidade nos anos 1950: os debates sobre o currículo na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 1-12.

BRASIL. Comissão de Professores de Matemática do Ensino Secundário do Estado do Espírito Santo. (comp.). Análise de provas parciais de matemática. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 78-85, set. 1960.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 3 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1931a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1931b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1937. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/10378.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm). Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.536, de 02 de janeiro de 1946.** Dá organização ao Instituto Nacional de Cinema Educativo, do Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1946b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/533575/publicacao/15813704>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 20.301, de 02 de janeiro de 1946.** Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Cinema Educativo do Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1946c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-20301-2-janeiro-1946-327734-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1946d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8777-22-janeiro-1946-416416-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.290, de 24 de maio de 1946.** Aprova a Convenção que cria uma Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas e o Acôrdo Provisório que institui uma Comissão Preparatória Educativa, Científica e Cultural, concluídos em Londres, a 16 de novembro de 1945, por ocasião da Conferência encarregada de criar uma Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1946e. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9290-24-maio-1946-417498-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Inspeção Seccional de Fortaleza. Comissão de Orientação Do Ensino. (comp.). Análise das primeiras provas parciais de português. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 46-50, mar. 1959a.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.198, de 3 de janeiro de 1967.** Cria, sob a forma de Fundação, o Centro Brasileiro de TV Educativa. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5198-3-janeiro-1967-364680-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2023

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria do Ensino Secundário. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (comp.). Atividades Extraclasse na Escola Secundária Brasileira: excursões. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 43-48, dez. 1959b.

BRANT, José Mário. Primeira Jornada de Estudos de Diretores. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 114-117, set. 1958.

BUENO, Alana Lemos. **A reforma do Ensino Médio: do Projeto de Lei Nº 6.840/2013 à Lei Nº 13.415/2017.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=113480&idprograma=40001016001P0&anobase=2021&idtc=1668>. Acesso em: 12 out. 2023.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/aop1109.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2022.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

CAMPOS, Iracema C. de França. Algumas Atividades Extraclasse. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 28-33, jun. 1959.

CAMPOS, Iracema C. de França. Tipos de atividades extraclasse. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 42-44, dez. 1960.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **A didática em questão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.



CARVALHAL, Fernanda Caraline de Almeida. **Luz, Câmera, Educação! O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/3450/fernanda-caraline-completa.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

CARVALHO, Irene Mello. Disciplina e liderança. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-16, set. 1958b.

CARVALHO, Irene Mello. 'Escola Nova' e disciplina. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 10-14, jun. 1959.

CARVALHO, Irene Mello. **A escola e a república e outros ensaios.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARVALHO, Irene Mello. **O ensino por unidades didáticas.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1968.

CARVALHO, Irene Mello. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moisés (org.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Irene Mello. **O processo didático.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

CARVALHO, Irene Mello. O que podemos exigir de nossos alunos. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 33-37, mar. 1958a.

CARVALHO, Irene Mello. A unidade no ensino moderno. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 11-14, jun. 1957a.

CARVALHO, Irene Mello. Unidades de matéria ou unidades de experiência? **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 26-29, set. 1957b.

CARVALHO, Irene Mello; PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais:** Portugal e Brasil, histórias conectadas. São Paulo: Editora da USP/FAPESP, 2011.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. As Conferências Nacionais da Educação. *In*: CARVALHO, Irene Mello. **Molde nacional e fôrma cívica:** higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M.; CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT04-4031--Int.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CASTRO, Amélia Domingues de. A memória do ensino de didática e prática de ensino no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 233-240, jul. / dez. 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33496>. Acesso em: 16 ago. 2022.

CASTRO, Rosane Michelli de; REIS, Karina Cássia Oliveira. As revistas Educação (1931-1961) e a Didática: contribuições de Norbert Elias. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 1, p. 315-334, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3545/2091>. Acesso em: 16 ago. 2022.

CENTRO dos Técnicos de Educação: “Cinema Educativo”. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, ed. 8583, 2ª Seção, 13 out. 1950. Diário Escolar, Educação e Cultura. Movimento Universitário”, p. 2. Disponível em: [https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_03&pesq=%22instituto%20nacional%20do%20cinema%20educativo%22&pasta=ano%20195&hf=memoria.bn.br&pagfis=5690](https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&pesq=%22instituto%20nacional%20do%20cinema%20educativo%22&pasta=ano%20195&hf=memoria.bn.br&pagfis=5690). Acesso em: 26 jul. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade /UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. “Cultura popular”: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2005/1144>. Acesso em: 9 maio 2023.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.

CHAVES JUNIOR, Sérgio Roberto. **“Um Embrião de Laboratório de Pedagogia”**: as classes integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AQQRBA/1/tese\\_sergio\\_roberto\\_chaves\\_junior\\_\\_\\_versao\\_final.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AQQRBA/1/tese_sergio_roberto_chaves_junior___versao_final.pdf). Acesso em: 18 out. 2022.

CLARINO, Juliana Maués Silva. **As contribuições de Irene Mello Carvalho para o processo de renovação do ensino secundário (1950-1956)**: a experiência do colégio Nova Friburgo (CNF) / RJ. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CONSULTAS. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 88-90, jun. 1957.

CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro, ed. 19845, 2º caderno, p. 2, 4 dez. 1957. Disponível em:

[https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842\\_06&pesq=imideo%20giusepe%20nerici&pasta=ano%20195&hf=memoria.bn.br&pagfis=84880](https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&pesq=imideo%20giusepe%20nerici&pasta=ano%20195&hf=memoria.bn.br&pagfis=84880). Acesso em: 23 jul. 2023.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Globalização: fatalidade ou utopia?** 3. ed. Porto: Afrontamento, 2005. p. 369-406.

COSTA, Rubem. Em torno de uma pesquisa sobre aprovações e reprovações escolares. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 19-24, dez. 1960.

COUTINHO, Ismael Lima. Sugestões metodológicas para a execução do ensino de português. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 54-64, dez. 1959.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a educação nacional**. 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb\\_Art64.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf). Acesso em: 3 set. 2023.

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

DALLABRIDA, Norberto. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 196-218, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38438>. Acesso em: 18 out. 2022.

DALLABRIDA, Norberto. O MEC-INEP contra a reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 407-427, maio/ago. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/90569016053/Downloads/33284-Texto%20do%20Artigo-131907-1-10-20150721.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

DALLABRIDA, Norberto. O público e o privado no ensino secundário em Santa Catarina (1945-1961). **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 42, p. 145-157, jan./abr. 2011.

DALLABRIDA, Norberto; UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha; COSTA, Michelli da Silva. Práticas da Educadora Olga Bechara nas Classes Secundárias Experimentais de Socorro (1959-1962). **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 132-149, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1935>. Acesso em: 22 out. 2022.

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

DALLABRIDA, Norberto; GUTIERREZ, Laurent. Impressões de viagem de Irene Mello Carvalho e de Gildásio Amado sobre a educação na França na década de 1950. **Revista**

**Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 22, n. 1, p. e199, 2002. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/rbhe/v22/2238-0094-rbhe-22-e199.pdf> Acesso em: 1 fev. 2023.

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

DEQUÊCH, Martha. La dictée expliquée. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 98-99, [196-].

EL-JAICK, Jamil. Um Centro de Estudos Pedagógicos. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 94-96, jun. 1957.

O ENSINO no Brasil Exige uma Solução - Nº 46. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, ed. 9516, 2ª Seção, 10 nov. 1953. *Diário Escolar: Cultura. Movimento Universitário*, p. 2.

Disponível em:

[https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_03&Pesq=imideo%20giusepe%20nerici&pagfis=28287](https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&Pesq=imideo%20giusepe%20nerici&pagfis=28287). Acesso em: 23 jul. 2023

EVANGELISTA, Olinda. **A formação do professor em nível universitário: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/10652>. Acesso em: 9 de ago. 2022.

FARIA, Ernesto. Exemplo de comentário de texto (Uma pequena fábula de Fedro). **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 40-44, dez. 1957.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez. 2006.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 7 jun. 2022.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. O impresso e a circulação de saberes pedagógicos: apontamentos sobre a imprensa pedagógica na história da educação. *In*: MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; XAVIER, Libânia Nacif. **Impressos e história da educação: usos e destinos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. p. 15-29.

FERREIRA, António Gomes. Os outros como condição de aprendizagem: desafio para uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 3, p. 220-227, set./dez. 2014. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.183.01>. Acesso em: 16 mar. 2022.

- FERREIRA, António Gomes. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da. A história da disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil: um olhar arqueológico. **Educar em Revista**, Curitiba / PR, v. 31, n. 55, p. 229-246, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39881>. Acesso em: 08 jun. 2022.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação docente e a emergência de uma nova identidade profissional: a revista Escola Secundária da CADES (1957–1963). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 8, 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23966>. Acesso em: 31 jan. 2023
- FREITAS, Maria Nadyr de. A educação áudio-visual. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 5-14, dez. 1960.
- GAMEIRO, José Rodrigues. O livro didático em face das teorias psicogenéticas. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 15-17, mar. 1961.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo da didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71748>. Acesso em: 8 jun. 2022.
- GOMES, Tarcísio Tupinambá. Nossa Rêde Escolar Secundária em 1957. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 117-120, set. 1958.
- GOUVÊA FILHO, Pedro. A escola e o cinema. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 35-38, set. 1959.
- GOUVÊA FILHO, Pedro. O Instituto Nacional de Cinema Educativo e sua Assistência à Educação e ao Ensino. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 20-22, dez. 1957.
- GRAYSON, Dorothy. O emprêgo dos auxílios visuais. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 5-17, [196-].
- HERÁDIO. Valor das Atividades Extraclasse. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 30-31, [196-].
- INTRODUÇÃO à Didática Geral. **Letras da Província**, Limeira, ed. 141-142, ano XII, p. 11, set./out. 1960. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=114731&pesq=imideo%20giuseppe%20nerici&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=739>. Acesso em: 23 jul. 2023.

KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres (org.). **Ensino Médio em Pesquisa**. Curitiba: Editora CRV, 2022. *E-book*.

Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1zm5B9\\_czRTSnDjDaIAoSLg5\\_NiIqgIRX/view](https://drive.google.com/file/d/1zm5B9_czRTSnDjDaIAoSLg5_NiIqgIRX/view). Acesso em: 12 out. 2023.

LAWN, Martin. Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 127-144, jan./abr. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38866>. Acesso em: 11 fev. 2021.

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

LIMA, Lauro de Oliveira. O caderno controlado do professor Malba Tahan. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 18-21, set. 1960b.

LIMA, Lauro de Oliveira. **A escola secundária moderna: organização, métodos e processos**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1965.

LIMA, Lauro de Oliveira. Metas de aperfeiçoamento para as escolas secundárias do Ceará. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 14-20, dez. 1959a.

LIMA, Lauro de Oliveira. Uma nova forma de atuação regional do Ministério da Educação. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-11, jun. 1960c.

LIMA, Lauro de Oliveira. Por que só a escola não evolui? **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 4-9, set. 1959b.

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

LIMA, Lauro de Oliveira. Roteiro de organização de um plano de curso. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 14-18, jun. 1959c.

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

LOPES, Marcos Henrique Silva. **Como ensinar matemática no curso ginásial: um manual da CADES e suas propostas para a formação de professores de matemática**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

LORENZATO, Sérgio. Um (re)encontro com Malba Tahan. **Revista Zetetiké**, Campinas, n. 4, p. 95-102, nov. 1995.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 111-153.

LUCA, Tania Regina de. **A Revista do Brasil**: um diagnóstico para a (N)ação. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

MAIS uma vez convocados (ao povo e ao governo). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 03-24, abr./maio, 1959.

MARTINS, Adelino. Técnicas áudio-visuais e métodos ativos. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 17-20, jun. 1961.

MARTINI, Maria de Lourdes Cavalcanti. O Teatro, Correlacionador de Disciplinas. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 32-38, jun. 1961.

MATTOS, Luiz Alves. Atividades Extraclasse. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 24-30, set. 1960b.

MATTOS, Luiz Alves. A biblioteca escolar e as bibliotecas de classe. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 19-21, mar. 1959a.

MATTOS, Luiz Alves. O estudo dirigido. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 19-30, jun. 1958.

MATTOS, Luiz Alves. **A linguagem didática no ensino moderno**. Rio de Janeiro: Gráfica e Editora Aurora, 1956.

MATTOS, Luiz Alves. Manejo de classe. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 18-23, jun. 1957a.

MATTOS, Luiz Alves. **Os objetivos e o planejamento do ensino**. Rio de Janeiro: Gráfica e Editora Aurora, 1957b.

MATTOS, Luiz Alves. Projeções Luminosas em Classe. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 12-19, dez. 1957c.

MATTOS, Luiz Alves. Seleção e Avaliação de Livros Didáticos. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 29-34, set. 1957d.

MATTOS, Luiz Alves. **Sumário de Didática Geral**. Rio de Janeiro: Gráfica e Editora Aurora, 1957e.

MATTOS, Luiz Alves. A Televisão a Serviço do Ensino e da Educação. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 26-30, mar. 1960a.

MATTOS, Luiz Alves. O Uso de Quadros Murais no Ensino. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 23-26, set. 1959b.

MELLO, Fernando A. de Faria. Como Estudar Melhor. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 21-24, set. 1960.

- MELLO, Juliana Topanotti dos Santos de. **Estudantes sob medida**: usos da avaliação psicológica no Colégio de Aplicação da UFRGS (1959-1968). 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Florianópolis, 2020. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/296/Juliana\\_Topanotti\\_dos\\_Santos\\_de\\_Mello\\_Tese\\_1629837440996\\_296.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/Juliana_Topanotti_dos_Santos_de_Mello_Tese_1629837440996_296.pdf). Acesso em: 4 set. 2022.
- MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. Apresentação. *In*: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (org.). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília, DF: INEP, 2008. p. 7-11.
- MENDONÇA, Eduardo Prado. O ensino de filosofia no curso secundário. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 111-116, dez. 1958.
- MENDONÇA, Euclides Pereira de. Colégio de Nova Friburgo: seus objetivos e realizações. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 91-94, jun. 1957.
- MIRANDA, Bruna Camila Both. **A CADES e um novo modelo de professor secundário nas décadas de 1950 e 1960**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180981/miranda\\_bcb\\_dr\\_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180981/miranda_bcb_dr_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 4 set. 2022.
- MORAES, José Geraldo Vinci de; GAMBETA, Wilson. Michel de Certeau: pensador das diferenças. *In*: REGO, Teresa Cristina. (org.) **Memória, história e escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 157-182.
- MOURA, Paulo Cavalcanti C. A exposição oral e o problema da atenção (Do curso de técnica de ensino do Min. da Guerra). **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 11-18, dez. 1958.
- MOURA, Paulo Cavalcanti C. O professor como um líder. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 10-16, set. 1959.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Didática**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1983.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe. O diálogo na educação. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n. 8, p. 12-14, mar. 1959.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Introdução a didática geral**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- NOTICIÁRIO da CADES. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 123-124, dez. 1959.
- NÓVOA, António. **A Imprensa de educação e ensino**: Repertório Analítico (Séculos XIX-XX). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- NÓVOA, António; BARROSO, João; RAMOS DO Ó, Jorge. Ensino Liceal. *In*: PROENÇA, Maria Cândida. **Dicionário de História de Portugal**: volume 2 – de D a H. Lisboa: Círculo de Leitores, 2020. p. 127-134.



NÓVOA, António; BARROSO, João; RAMOS DO Ó, Jorge. “O Todo Poderoso Império do Meio”. In: NÓVOA, António; SANTA-CLARA, Ana Teresa. “**Liceus de Portugal**”: Histórias, Arquivos, Memórias. Porto: ASA Editores, 2003. p. 17-73.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. Meios de transmissão de experiências. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 14-17, jun. 1961.

OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. **A sombra do arco-íris**: um estudo histórico/mitocrítico do discurso pedagógico de Malba Tahan. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~etnomat/teses/sombra-arco-iris.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

OLIVEIRA, George Fredman Santos. **A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) no Estado de Santa Catarina**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214753/PEED1420-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 set. 2021.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Alternativas no ensino de didática**. 6. ed. Campinas, SP: Papiris, 2004.

ORGANIZE sua biblioteca. Indicação bibliográfica para o ensino de inglês. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 74-75, set. 1960.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. “A Bandeira e a Cruz”: caminhos da trajetória intelectual da educadora Maria Junqueira Schmidt. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 65, p. 103-118, ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/53319/33232>. Acesso em: 5 jan. 2023.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. Maria Junqueira Schmidt: uma intelectual católica em diálogo com a Escola Nova. **Caminhos da Educação**: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 2, n. 3, p. 72-91, set. / dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/11566/pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

PASQUALE, Carlos. Apresentação. In: **Conferências Internacionais de Instrução Pública: Recomendações 1934-1963**. Brasília, DF: MEC / INEP, 1965. p. 9. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002529.pdf>. Acesso em: 7 set. 2019.

PENTAFORA, Romanda Gonçalves. Principais técnicas para conduzir discussões em classe. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 15-18, dez. 1960.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. Modernizar o Arcaico: discursos sobre a formação de professores para o meio rural (Santa Catarina, 1942-1959). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122733/325948.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 out. 2023

PEREIRA, Lara Rodrigues. “**A Memória de seus Feitos Palpita na Alma Nacional**”: representações sobre história do Brasil em cinebiografias do Instituto Nacional de Cinema Educativo (décadas de 1930 e 1940). 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193597>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PINTO, Diana Couto. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida? *In*: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. (org.) **Por uma Política de Formação do Magistério Nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília, DF: INEP, 2008. p. 145-177.

PONTELLO, Luiza Santos. **A CADES no Ceará**: Lauro de Oliveira Lima e a formação de professores de Matemática (1953-1964). 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35499/1/A%20Cades%20no%20Ceara.pdf>. Acesso em: 4 set. 2022.

PROFESSOR Álvaro Neiva: a partir de hoje é “Cidadão Cruzeirense”. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, ed. 12295, 5ª Seção, 16 dez. 1962. Diário Escolar, Educação e Cultura. Jornal Universitário de 1959, p. 3. Disponível em: [https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_04&pesq=imideo%20giusepe%20nerici&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=26205](https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&pesq=imideo%20giusepe%20nerici&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=26205). Acesso em: 23 jul. 2023.

PROFILI, Edmundo. “Há mesmo necessidade de planejar para bem ensinar?” **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 36, dez. 1959.

PROVAS objetivas de História da América. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 90-94, dez. 1958a.

PROVAS parciais de matemática. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 68-76, dez. 1958b.

PUPO, João de Salles. Situação da Física na escola secundária. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 92-94, dez. 1959.

QUALIDADE fundamentais de um bom professor. **Jornal do Dia**, Porto Alegre, ed. 3052, p. 3, 12 abr. 1957, Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=098230&Pesq=imideo%20giuseppe%20nerici&pagfis=28122>. Acesso em: 23 jul. 2023.

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

RECOMENDAÇÕES para o ensino de Canto Orfeônico. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 124-125, jun. 1960.

REDAÇÃO. Atividades Extraclasse. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 27, jun. 1959.

REDAÇÃO. Consultório Didático. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 88, jun. 1957b.

REDAÇÃO. Educandários Nacionais. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 91, jun. 1957c.

REDAÇÃO. Envie-nos sua colaboração. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 128, set. 1958.

REDAÇÃO. Mensagem de Ano Novo. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 3, dez. 1957d.

REDAÇÃO. A nossa revista. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-9, jun. 1957a.

REDAÇÃO. Noticiário da CADES. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 98, dez. 1957e.

REDAÇÃO. Orientação Educacional. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 24, jun. 1957f.

REIS, David P. Aarão. O ensino da Geografia no segundo ciclo secundário. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 95-96, dez. 1960.

REIS, José. Contribuição da escola à compreensão e utilização das descobertas da Ciência. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 79-86, set. 1958.

REIS, José. A obra de Andrade-Huxley sobre 'Iniciação à Ciência'. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 78-82, set. 1957.

RESOLUÇÕES do I Encontro Nacional de Professôres Secundário de Filosofia (Recife – Julho de 1958). **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n. 9, p. 112, jun. 1959.

ROCHA, Daniela da Silva. **Formação de professores de Matemática na Bahia (1953-1971): Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2014. Disponível em: [https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/daniela\\_da\\_silva\\_rocha\\_-\\_dissertacao\\_-\\_formacao\\_de\\_professores\\_de\\_matematica\\_na\\_bahia\\_1953-1971\\_campanha\\_de\\_aperfeiçoamento\\_e\\_difusao\\_do\\_ensino\\_secundario.pdf](https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/daniela_da_silva_rocha_-_dissertacao_-_formacao_de_professores_de_matematica_na_bahia_1953-1971_campanha_de_aperfeiçoamento_e_difusao_do_ensino_secundario.pdf). Acesso em: 4 set. 2022.

ROCHA, Diva Vasconcelos da. Uma excursão escolar a Ouro Preto. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 50-54, mar. 1960.

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

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SAMPAIO, Clemem Barreto. A Escolha do Livro Didático. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 17-22, mar. 1961.

SANTANA, Rogério Joaquim. **A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES): contribuições para a Educação Matemática**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/24645/1/Rog%c3%a9rio%20Joaquim%20Santana.pdf>. Acesso em: 4 set. 2022.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Experimentalismo pedagógico e inovação conservadora na educação fluminense: o Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas**. Curitiba: Appris, 2021.

SCHMIDT, Maria Junqueira. O Círculo de Pais. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-37, mar. 1961.

SCHMIDT, Maria Junqueira. O Círculo de Pais e Mestres. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n. 7, p. 36-38, dez. 1958a.

SCHMIDT, Maria Junqueira. A educação dos pais. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-38, set. 1960.

SCHMIDT, Maria Junqueira. O II Simpósio de Orientação Educacional. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 28-32, set. 1958b.

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

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 333-352, maio 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/WXhh8DX9tfM5YYnPpbmqMTb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2023.

SILVA, Alexandre Ribeiro e; GUIMARÃES, Ana Carolina de Carvalho; VIDAL, Diana Gonçalves. Apresentação da tradução do artigo: o transnacional na história da educação.

**Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-32, 2021. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/187000>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SILVA, Flavia de Fatima Santos. **Malba Tahan, geometrismo e o caderno dirigido: conversas e possibilidades no cenário da sala de aula**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/22475/1/MalbaTahanGeometrismoCaderno.pdf>  
f. Acesso em: 21 jun. 2023.

SILVA, Maximiano de Carvalho. Orientação bibliográfica dos Professôres de Português. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 35-39, dez. 1957.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Educação na contramão da democracia: A reforma do ensino médio no Brasil. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 6-14, maio/ago. 2021. Disponível em:  
<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143/29237>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da; FÁVERO, Altair Alberto; SILVEIRA, Éder da Silva. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 1-12, 2023. Disponível em:  
<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14467/114117100>. Acesso em: 11 out. 2023.

SILVA, Vivian Batista da; ALVES, Caio Augusto Carvalho. Entre a sala de aula e a escola: construções da excelência docente nos livros de formação pedagógica. *In*: CATANI, Denice Barbara; GATTI JUNIOR, Décio. (org.). O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2019.

SILVA, Vivian Batista da; CORREIA, António Carlos da Luz. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal – Brasil). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 613-632, set./dez. 2004.

SILVA, Vivian Batista da; VIEIRA, Keila da Silva. “Por aplicações concretas e imediatas na sala de aula”: um estudo sobre livros que ensinam a ensinar (L. Mattos, RJ, anos 1960). **IARTEM e-journal**, Kongsberg, v. 10, n. 1-2, p. 49-77, 2018. Disponível em:  
<https://ojs.bibsys.no/index.php/IARTEM/article/view/714/583>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Mônica Ribeiro da; OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1562–1585, 2021. Disponível em:  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15298>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SOUZA, Luani de Liz. **O Cinematógrafo entre os Olhos de Hórus e Medusa**: uma memorabilia da educação escolar brasileira (1910-1960). 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em:  
<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000029/000029ee.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2023.

SOUZA, Rosa Fátima de. I Ciclo de Palestras. Intelectuais e a investigação em História da Educação. Contribuições de Roger Chartier para a História da Educação. Guarulhos: Nipell Unifesp, 2021. 1 video (1h58min02s). Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=j0KK1cH3qD0&t=2s>. Acesso em: 28 nov. 2022.

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, 2008b.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação didática da escola secundária brasileira nos anos 60. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 18, p. 142-156, 2008a. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1536>. Acesso em: 29 set. 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.1, p. 72-90, jan. / jun. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf>. Acesso em: 14 out. 2023.

STOER, Stephen R. Educação e globalização: entre regulação e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 33-45, out. 2002.

TAHAN, Malba. **Didática da matemática**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1961. 2 v.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 61, p.145-149, jan./mar. 1956.

TEIXEIRA, Anísio. Prefácio à primeira edição. *In*: CARVALHO, Irene Mello. **O ensino por unidades didáticas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1968.

TEODORO, Antônio. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. *In*: STOER, S. R.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. (org.). **Transnacionalização da educação: da crise da educação a educação da crise**. Porto: Afrontamento, 2001. p. 125-161.

TRINDADE, Graziela Santos. O campo educacional e a didática entre os anos de 1950-1960: o que diz a literatura. **Paideia**, Belo Horizonte, n. 22, p. 109-144, jul./dez. 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau e a Difícil Arte de Fazer História das Práticas. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Pensadores Sociais e História da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves. Sobre territórios e história transnacional da educação. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves. (org.) **Sujeitos e artefatos: territórios de uma história transnacional da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 9-19. *E-book*.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 19-54, jul./set. 2017.

VIEIRA, Fernanda. Uma Cultura Escolar Capiana: o CAP da UFRJ nas memórias de alunos e professores (1959-1966). *In*: DALLABRIDA, Norberto (org.). **“Brechas no monólito**

**educacional**”: classes secundárias experimentais e inovação do ensino secundário nos anos de 1950 e 1960. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023. p. 231-246

VIEIRA, Fernanda; DALLABRIDA, Norberto. Atividades extraclasse e a formação integral do estudante na Revista Escola Secundária (1959-1964). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 11, 2022, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: PUCSP, 2022. p. 357.

VIEIRA, Letícia. **Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira**: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006b/00006b8e.pdf>. Acesso em: 4 set. 2022.

VIEIRA, Maria Amélia Pontes. O Desenvolvimento Cultural do Ginásio através do Comentário de Textos Latinos. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 56-59, jun. 1958.

VITERBO, Ênio. How to read a poem appreciation and criticism. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 67-70, [196-].

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

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

XAVIER, Libânia Nacif; MOGARRO, Maria João. Itinerários Profissionais de Professores no Brasil e em Portugal: redes de intercâmbio no contexto de expansão do movimento da escola nova. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 117-136, jan./abr. 2011.

### ANEXO A – Escola Secundária: autores que publicaram

O quadro a seguir contempla os autores que publicaram na revista Escola Secundária e as respectivas seções, com a indicação do quantitativo de artigos que cada um deles publicou na coleção completa.

AUTORES	FUNÇÃO	SEÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL
-	-	Geografia e História	1	4
		Filosofia	1	
		Atividades Extraclasse	1	
		Canto Orfeônico	1	
Adelino Martins	Irmão e Professor	Didática Geral	1	2
		Atividades Extraclasse	1	
Adolphina Portela Bonapace	Professora	Língua Vernácula	2	2
Advenir de Sousa Lima	Professora e Chefe da Seção de Inspeção da DES do MEC	Orientação Educacional	4	4
Affonso Pereira	Professor	Trabalhos Manuais	3	3
Agenor de Sant'Ana	Professor	Educação Física	1	1
Agostinho Minicucci	Professor	Orientação Educacional	1	1
Alaíde Lisboa de Oliveira	Professora	Abertura	1	3
		Didática Geral	2	
Albano Woiski	Professor	Didática Geral	1	1
Albert Ebert	Professor	Química	4	8
		Ciências Naturais	4	
Alcias Martins de Attayde	Professor	Didática Geral	2	2
Almir Caiado	Professor – Inspetoria Seccional de Fortaleza – DES	Geografia e História	1	1



AUTORES	FUNÇÃO	SEÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL
Aluízio Capdeville Duarte	Professor	Geografia	1	1
Alvacyr Pedrinha	Professor	Língua Vernácula	1	1
Amélia Medeiros R. S. D.	Madre e Professora	Filosofia	3	3
Angelo Guennes Wanderley	Professor	Desenho	3	3
Anna Averbuch	Professora	Matemática	1	1
Antônio Fernandes Deléo	Professor	Língua Vernácula	1	1
Antonio Rodrigues	Professor	Matemática	1	1
Armando Dias Tavares	Professor	Física	1	1
Arno Maldaner S. J.	Padre e Professor	Língua Vernácula	1	1
Arthur Bernardes Weiss	Professor	Geografia	2	8
		Geografia e História	5	
		História	1	
Ascendina Martins	Professora	Música	1	1
Balina Bello	Professora	Línguas Estrangeiras	3	3
Bandeira Duarte	Professor	Atividades Extraclasse	1	2
Blanche T. Jacobina	Professora	Atividades Extraclasse	1	
Boanerges Baccan	Professor	Latim	2	2
Bruno de Solages	Monsenhor e Reitor do Instituto Católico de Toulouse	Matemática	1	1
Cadm Souto Bastos	Professor	Abertura	1	8
		Atividades Extraclasse	1	
		Ciências Naturais	6	
Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário	-	Atividades Extraclasse	1	1
Carlos Flexa Ribeiro	Professor	Abertura	1	1
Carlos Guanabara	Professor	Desenho	1	1
Carlos Nobre Rosa	Professor	Atividades Extraclasse	1	1

AUTORES	FUNÇÃO	SEÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL
Centro Salesiano de Estudos e Pesquisas Educacionais de Lorena / SP	-	Geografia e História	1	1
Charles Dullin		Didática Geral	1	1
Cícero Pimentel	Professor	Química	2	3
		Física e Química	1	
Cinira Miranda Menezes	Professora	Orientação Educacional	1	2
		Atividades Extraclasse	1	
Clarice Lourdes das Neves	Professora	Latim	1	1
Claudianor da Anunciação Abreu Nogueira	Professor	Latim	1	1
Clemem Barreto Sampaio	Professor	Didática Geral	1	1
		Ciências Naturais	1	1
Daniel Valle Ribeiro	Professor	História	1	1
David P. Aarão Reis	Professor	Educandários Nacionais	1	4
		Abertura	1	
		Atividades Extraclasse	1	
		Geografia	1	
Diretoria do Ensino Secundário	-	Abertura	2	3
		Relatório da CADES	1	
Diva Vasconcelos da Rocha	Professora	Atividades Extraclasse	1	1
Doris de Mello Brito	Professora	Orientação Educacional	2	2
Duverlina Santos	Professora	<b>Trabalhos Manuais e Economia Doméstica</b>	<b>1</b>	<b>11</b>
		<b>Trabalhos Manuais</b>	<b>5</b>	
		<b>Economia Doméstica</b>	<b>3</b>	
		<b>Desenho</b>	<b>2</b>	

<b>AUTORES</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>SEÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>TOTAL</b>
Ecylla Castello Branco	Professora	Desenho	1	1
Eddy Flores Cabral	Professora	História do Brasil	1	1
Edmundo Profili	Professor	Didática Geral	1	1
Eduardo Diatay B. de Menezes	Professor	Línguas Estrangeiras	1	1
Eduardo Prado Mendonça	Professor	Filosofia	2	2
Eleonora Lôbo Ribeiro	Professora	Matemática	4	4
Elisabeh M. Ley	Madre e Professora	Filosofia	1	1
Elysio Pacheco Pais	Professor	Latim	2	2
Elza da Rocha e Silva	Professora	Latim	1	1
Elza V. de Souza Teixeira	Professora	Física	3	3
Emília Maria Romariz Costa	Professora	Latim	2	2
Emília Van Bogaert	Madre e Professora	Latim	1	1
Emílio Stein	Professor	Desenho	1	1
Encontro de Mestres – Inglês	-	Línguas Estrangeiras	1	1
Ênio Viterbo	Professor	Línguas Estrangeiras	2	3
		Inglês	1	
Erádio Conduru Pinto Marques	Padre e Professor	Orientação Educacional	4	5
		Atividades Extraclasse	1	
Ernesto Faria	Professor	Latim	4	4
Ernesto L. de Oliveira Junior	Professor	Abertura	1	1
Euclides Pereira de Mendoça	Professor	Educandários Nacionais	1	1
Eulina F. de Carvalho	-	Atividades Extraclasse	1	1
Eurico Silva	Professor	Desenho	1	2
		Orientação Educacional	1	
Evanildo Bechara	Professor	Língua Vernácula	1	1
Fábio Mello Freixieiro	Professor	Língua Vernácula	5	5
Fany Malin Tchalcovsky	Professora	Orientação Educacional	1	1

AUTORES	FUNÇÃO	SEÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL
Faria Góes Sobrinho	Catedrático Chefe do Departamento de Educação da Faculdade Nacional de Filosofia	Abertura	1	1
Fernando A. de Faria Mello	Capitão de Corveta	Didática Geral	1	1
Fernando Araujo Padilha	Professor	Geografia e História	2	7
		Geografia	4	
		História e Geografia	1	
França Campos	Professor	Matemática	1	1
Francisco Gavioli	Professor	Trabalhos Manuais	1	1
Francisco Olivier de Oliveira	Professor	Desenho	1	1
Francisco Soares de Melo	Professor	Latim	1	1
Generice Vieira	Professora	Orientação Educacional	1	1
George Jacob Abdue	Professor	Inglês	1	1
Geraldo Bastos Silva	Professor	Abertura	1	1
Geraldo Servo	Padre e Professor	Orientação Educacional	1	1
Gilbert Barbosa Domont	Professor	Química	1	1
Gilda M. Coimbra da Silva Haddad	Professora	Inglês	1	2
		Línguas Estrangeiras	1	
Gilda Poli	Professora	Geografia e História	1	1
Gildásio Amado	Diretor do Ensino Secundário	Abertura	3	8
		Extra	1	
		Orientação Educacional	1	
		Portarias Ministeriais	3	
Gisah Xavier de Azevedo - M. J. C.	Irmã e Professora	Ciências Naturais	1	1
Governo do Estado do Paraná Secretaria de Educação e Cultura Departamento de Educação	-	Comunicações	1	1

AUTORES	FUNÇÃO	SEÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL
Guida Nedda Barata	Professora	Didática Geral	2	2
Guilherme Dutra da Fonseca	Professor	Geografia e História	1	1
Guilherme Sias Barbosa	Professor	Desenho	1	1
Guy de Hollanda	Professor	Geografia e História	1	1
Haroldo Armando	Professor	Ciências Naturais	1	1
Heli Menegale	Professor e Diretor do Departamento Nacional de Educação	Abertura	1	1
Henerik Kocher	Professor	Latim	1	1
Henriette de Hollanda Amado	Professora	Atividades Extraclasse	1	1
Henrique Maron	Professor	Línguas Estrangeiras	1	1
Herbert Read	-	Atividades Extraclasse	1	1
Hercília Castilho Cardoso	-	Canto Orfeônico	1	1
Horácio França Rollim de Freitas	Professor	Latim	3	3
Hugo Weiss	Professor	Geografia e História	2	2
Icêma de Oliveira	Professora	Química	2	2
Imídeo Giuseppe Nérici	Professor	Didática Geral	4	8
		Abertura	4	
		Trabalhos Manuais	1	
Inspetoria Seccional de Fortaleza Comissão de Orientação do Ensino	-	Matemática	1	1
		Língua Vernácula	1	1
Iracema C. de França Campos	Professora	Atividades Extraclasse	2	2
Irene Carvalho Abade	Professora	Desenho	1	1
Irene Mello Carvalho	Professora	Didática Geral	5	5
Ismael Lima Coutinho	Professor	Língua Vernácula	1	1
J. Mattoso Câmara Jr.	Professor	Língua Vernácula	1	1
Jacinto F. Targa	Professor	Educação Física	1	1
Jacqueline Schurst	Professora	Línguas Estrangeiras	1	1

AUTORES	FUNÇÃO	SEÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL
Jair Leite Marins	Professor	Matemática	1	1
Jairo Dias de Carvalho	Professor	Língua Vernácula	7	7
Jairo Morais	Professor	Ciências Naturais	1	1
James B. Vieira da Fonseca	Professor	História do Brasil	1	6
		História e Geografia	1	
		Geografia e História	3	
		Geografia	1	
Jamil El Jaick	Professor	Educandários Nacionais	1	5
		Língua Vernácula	3	
		Abertura	1	
João Baptista da Costa	Professor	Matemática	1	1
João C. de Caldeira Filho	Professor	Canto Orfeônico	1	1
João de Oliveira e Silva	Professor	Orientação Educacional	1	1
João de Sousa Ferraz	Professor	Matemática	1	1
João Jesus de Salles Pupo	Professor e Secretário da Casa do Professor	Física	9	2
		Física e Química	1	
		Química	1	
		Ciências Naturais	1	
José Alúcio Aragão	Professor	Língua Vernácula	1	1
José Benedicto de Camargo	Professor	Canto Orfeônico	1	1
José Benedicto Pinto	Professor	Abertura	1	3
		Língua Vernácula	2	
José de Oliveira Nunes	Professor	Atividades Extraclasse	2	2
José de Oliveira Tognetti	Professor	Trabalhos Manuais	1	1
José G. Nunes Gouveia	Professor	Filosofia	1	1
José Lacerda de Araujo Feio	Professor	Ciências Naturais	1	1
José Lima de Azevedo	Diretor do Ginásio Silvio Romero Aracaju / Sergipe	Educandários Nacionais	1	1

AUTORES	FUNÇÃO	SEÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL
José Mário dos Santos Brant	Inspetor Seccional do Distrito Federal	Fatos Diversos	1	1
José Otão	Irmão, Professor e Reitor da Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre / RS	Orientação Educacional	2	2
José Reis	Professor	Ciências Naturais	3	3
José Ribamar Nascimento	Professor	Latim	1	1
José Rodrigues Gameiro	Professor	Didática Geral	1	1
José Sennem Bandeira	Professor	Desenho	5	6
		Didática Geral	1	
José Teixeira Baratojo	Professor	Matemática	1	1
Josélia Marques de Oliveira	Professora	Atividades Extraclasse	1	1
Júlio César de Mello e Sousa Malba Tahan	Professor da Escola Nacional de Belas Artes da Universidade do Brasil	Matemática	2	2
Kurt Walzer	Professor	Desenho	1	1
Ladyr Anchieta da Silveira	Professora	Matemática	1	1
Laíla Coelho	Professora	Geografia	1	1
Laís Esteves Loffredi	Professora	Orientação Educacional	4	5
		Extra	1	
Lauro de Oliveira Lima	Professor e Inspetor Seccional de Fortaleza Orientador do Curso de Aperfeiçoamento de Professores	<b>Abertura</b>	<b>5</b>	<b>10</b>
		<b>Línguas Estrangeiras</b>	<b>1</b>	
		<b>Didática Geral</b>	<b>3</b>	
		<b>Canto Orfeônico</b>	<b>1</b>	
Léa Tapajós	Professora	Didática Geral	1	1
Léo de Oliveira Soares	Professor	Extra	1	1
Leodegário A. de Azevedo Filho	Professor	Língua Vernácula	5	7
		Orientação Educacional	1	
		Didática Geral e Orientação Educacional	1	

AUTORES	FUNÇÃO	SEÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL
Leonardo	Irmão e Professor	Física	1	1
Leonel Bogéa	Professor e Assistente da Inspetoria Seccional do Ensino Secundário do Rio de Janeiro	Abertura	1	1
Leônidas Hegenberg	Professor	Matemática	1	1
Letícia Tarquínio de Souza	Professora	Ciências Naturais	1	1
Lotte Louise Zentgraf	Professora	Inglês	1	1
Lucia de Lemos	Professora	Atividades Extraclasse	1	1
Lúcia Silva Araújo	Professora	Atividades Extraclasse	1	1
Luiz Alberto dos Santos Brasil	Professor	Matemática	1	1
<b>Luiz Alves de Mattos</b>	<b>Professor</b>	<b>Didática Geral</b>	<b>10</b>	<b>10</b>
Luiz Barbosa	Professor	Educação Física	1	1
Luiz Gonzaga Magalhães	Chefe de Seção de Fiscalização da Vida Escolar	Portarias Ministeriais	1	1
Luiz Marobin S. J.	Padre	Línguas Estrangeiras	1	1
Luiz Nogueira da Gama Filho	Professor	Física	1	1
Luiz Paula Freitas	Professor	Língua Vernácula	1	1
Luiz Settineri	Professor	Química	2	2
		Física	1	1
Luíza Marcelina Branco	Professora	Geografia	1	1
Luzia Contardo	Professora	Orientação Educacional	1	1
Lydinéa Bessadas Gasman	Professora	Geografia e História	5	5
M. Basllio Moreira de Barros	Professor	Química	2	2
Mainar Longhi	Professor	Latim	1	1
Malba Tahan	Professor	Matemática	4	4
Malca D. Beider	Professora	História	1	1



AUTORES	FUNÇÃO	SEÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL
Manoel Jairo Bezerra	Professor	Didática Geral	4	7
		Filosofia	1	
		Matemática	1	
		Atividades Extraclasse	1	
Manuel Lima Soares	Professor - Inspetoria Seccional de Fortaleza - DES	Geografia e História	1	2
		Geografia	1	
Maria Alves Saltiel	Professora	Orientação Educacional	1	1
Maria Amélia Pontes Vieira	Professora	Latim	2	2
Maria Clara Machado	-	Atividades Extraclasse	1	1
Maria da Glória Maia e Almeida	Técnico em Educação da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura	Didática Geral	1	2
		Atividades Extraclasse	1	
Maria da Glória Sá Rosa	Professora	Língua Vernácula	1	1
Maria das Dores Wouk	Professora	Línguas Estrangeiras	1	1
Maria de Lourdes C. Martini	Professora	Línguas Estrangeiras	1	3
		Atividades Extraclasse	2	
Maria de Lourdes Nunes de Andrade	Professora	Língua Vernácula	1	1
Maria de Lourdes de Souza Pereira	Professora	Orientação Educacional	1	2
		Atividades Extraclasse	1	
Maria do Carmo Pandolfo	Professora	Francês	1	1
Maria Emília Alves Saltiel	Professora	Orientação Educacional	2	2
Maria Ferri Soares Veiga	Professora	Abertura	1	1
Maria Helena Charmaux Sertã	Professora	Línguas Estrangeiras	1	1
Maria Helena Peixoto Kopschitz	Professora	Línguas Estrangeiras	1	1
Maria Isabel Abreu	Professora	Línguas Estrangeiras	1	2
		Inglês	1	
Maria José Garcia Werebe	Professora	Orientação Educacional	1	1

AUTORES	FUNÇÃO	SEÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL
Maria Junqueira Schmidt	Catedrática da Prefeitura do Distrito Federal Diretora da Escola Amaro Cavalcanti Membro da Comissão Nacional do Livro Didático	Orientação Educacional	9	10
		Atividades Extraclasse	1	
Maria Luiza Teixeira Assumpção	Professora	Latim	2	2
Maria Nadyr de Freitas	Professora	Didática Geral	1	1
Maria Teresa Castronovo	-	Didática Geral	1	1
Maria Thereza Padilha	Professora	História do Brasil	1	2
		História e Geografia	1	
Maria Velloso	Professor	Línguas Estrangeiras	1	1
Maria Verônica	Madre e Professora	Atividades Extraclasse	1	1
Martha Blauth Menezes	Professora	Matemática	1	1
Martha Dequêch	Professora	Línguas Estrangeiras	1	1
Martinho da Conceição Agostinho	Professor	Matemática	1	1
Maurício Silva Santos	Professor	Geografia	1	4
		História e Geografia	1	
		Geografia e História	2	
Maximiano de Carvalho e Silva	Professor	Língua Vernácula	1	1
May Lacerda de Brito Monnerat	Professor	Matemática	1	1
Miguel Azevedo Filho	Professor	Línguas Estrangeiras	3	4
		Inglês	1	
Ministério da Educação	-	Abertura	1	1
Ministro da Educação Clóvis Salgado	-	Abertura	1	2
		Portarias Ministeriais	1	
Nair Quintella	Professora	Línguas Estrangeiras	1	1
Neusa Feital	Professora	Matemática	1	1
Ney Coe de Oliveira	Professor	Filosofia	1	1
Nicéa Moreira Bussinger	Professora	Abertura	1	1

AUTORES	FUNÇÃO	SEÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL
Ninita Pôrto	Professora	Línguas Estrangeiras	1	1
Oceanira Galvão de Sousa	Professora	Filosofia	1	1
Ofélia Boisson Cardoso	Professora	Orientação Educacional	3	3
Olga Creidy	Professora	Línguas Estrangeiras	3	3
Ordem dos Educadores de São Paulo		Abertura	1	1
Oswaldo de Barros Santos	Professor	Orientação Educacional	1	1
Oswaldo Sangiorgi	Professor	Matemática	1	1
Oswaldo Domiense de Freitas	Professor	Abertura	1	1
Oswaldo Minicucci	Professor	Língua Vernácula	1	1
Paulo Cavalcanti C. Moura	Capitão e Professor	Didática Geral	2	2
Paulo Maia de Carvalho	Professor	Latim	3	3
Paulo Pereira Muniz	Professor	Física	1	2
		Física e Química	1	
Paulo Rónai	Professor	Francês	1	1
Pedro Gouveia Filho	Professor e Diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo	Didática Geral	1	2
		Atividades Extraclasse	1	
Pedro Pinto	Professor	Matemática	1	1
Raymond Louis Ebert	Professor	Física	1	1
Redação	-	<b>Abertura</b>	<b>16</b>	<b>36</b>
		<b>Consultório Didático</b>	<b>3</b>	
		<b>Noticiário da CADES</b>	<b>11</b>	
		<b>Relatório da CADES</b>	<b>4</b>	
		<b>Editorial</b>	<b>1</b>	
		<b>Extra</b>	<b>1</b>	
Renato Rodrigues Mota	Professor	Desenho	1	1
Rita Pinto de Araújo	Professora	Canto Orfeônico	1	1
Riva Bauzer	Professora e Técnico em Educação do DEC	Orientação Educacional	1	1

AUTORES	FUNÇÃO	SEÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL
Romanda Gonçalves Pentafora	Professora	Didática Geral	1	1
Rubem Costa		Didática Geral	1	1
Rubens Corrêa	-	Atividades Extraclasse	1	1
Rudolf Hermannny	Professor	Educação Física	1	1
Ruth Gouvêa	Professora	Atividades Extraclasse	1	1
Sady Casemiro dos Santos	Professor	Desenho	4	4
Samuel Markenzon	Professor	Física	1	1
Saulo Nogueira de Sá	Professor	Ciências Naturais	1	1
Seção de Prédios e Aparentamento Escolar	-	Portarias e Instruções do MEC	1	1
Selma Pinkusfeld Rosas	Professora	Línguas Estrangeiras	3	3
Sérgio O. de Vasconcellos Corrêa	Professor	Canto Orfeônico	1	1
Sieglinde Barbosa M. Autran	Professora	Latim	1	1
Silvano Lopes de Castro	Professor	Trabalhos Manuais e Economia Doméstica	2	3
		Atividades Extraclasse	1	
Silvia Tiomno Tolmasquim	Professora	Química	1	1
Simone Bourgeols	Professor	Línguas Estrangeiras	1	1
Solano Kühn O. f. m.	Frei e Professor	Latim	1	1
Sônia Cavalcanti	-	Atividades Extraclasse	1	1
Sylvia Barbosa	Professora	Matemática	1	1
Sylvio Brêtas de Araujo	Professor	Trabalhos Manuais	1	1
Sylvio de Souza Borges	Professor	Matemática	1	1
Sylvio do Valle Amaral	Professor	Atividades Extraclasse	2	2
		Didática Geral	1	

AUTORES	FUNÇÃO	SEÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL
Tarcísio Tupinambá Gomes	Professor e Chefe da Seção de Prédios e Aquecimento Escolar da DES	Portarias Ministeriais	1	2
		Fatos Diversos	1	
Thales Mello Carvalho	Professor	Matemática	3	3
Tharceu Nehrer	Professor	Geografia e História	1	6
		História	2	
		Geografia	3	
Theobaldo Frantz S. J.	Padre	Orientação Educacional	1	1
Thereza Fernandes Barbosa	Professora	História	1	1
Valnir Chagas	Professor	Abertura	1	1
Vicente Tapajós	Professor	Geografia e História	2	6
		Didática Geral	1	
		História	2	
		História e Geografia	1	
Victoriano B. Miguel S. J.	Padre e Professor	Orientação Educacional	1	1
Vinício Valdívia	Professor	Atividades Extraclasse	2	2
Waldemar Areno	Professor	Educação Física	1	1
Waldyr Azevedo	Professor	Desenho	1	1
Zail Gama Lima	Professora	Trabalhos Manuais	2	3
		Economia Doméstica	1	
Zélia Rodrigues D. Silva	Professora	Trabalhos Manuais	1	1

Fonte: Elaboração da autora (2023).

### ANEXO B – Escola Secundária: seções e quantitativo de artigos

O quadro a seguir contempla todas as seções da revista Escola Secundária, com a indicação do quantitativo de artigos publicados durante cada ano de circulação e o total de textos na coleção completa.

SEÇÕES	1957	1958	1959	1960	1961	196	TOTAL	
Redação	2	3	4	3	2	1	15	48
Editorial (Redação)	-	-	-	1	-	-	1	
Abertura	3	7	8	9	2	3	32	
Didática Geral	9	11	13	9	7	1	50	139
Orientação Educacional	8	14	13	10	5	3	53	
Didática Geral e Orientação Educacional	-	-	-	-	-	1	1	
Atividades Extraclasse	-	-	5	17	6	7	35	
Língua Vernácula	4	8	8	9	4	4	37	109
Latim	5	4	6	8	4	3	30	
Línguas Estrangeiras	8	8	6	6	2	6	36	
Francês	-	-	-	-	2	-	2	
Inglês	-	-	-	-	2	2	4	
Matemática	4	8	7	9	5	2	35	56
Ciências Naturais	3	5	4	5	3	1	21	
História do Brasil	1	-	-	-	2	-	3	59
Geografia	2	-	-	7	3	4	16	
História	-	-	-	5	-	3	8	
História e Geografia	4	-	-	-	3	-	7	
Geografia e História	-	10	12	3	-	-	25	
Trabalhos Manuais e Economia Doméstica	2	-	-	-	-	-	2	22
Trabalhos Manuais	2	3	7	2	2	-	16	
Economia Doméstica	-	1	-	-	2	1	4	

SEÇÕES	1957	1958	1959	1960	1961	196_	TOTAL	
Desenho	3	7	4	6	2	2	24	24
Música	-	-	1	-	-	-	1	8
Canto Orfeônico	-	-	-	7	-	-	7	
Física	3	3	4	5	4	-	19	37
Química	3	1	4	3	2	2	15	
Física e Química	-	-	-	-	-	3	3	
Filosofia	2	3	6	-	-	-	11	11
Educação Física	-	1	1	-	3	-	5	5
Fatos Diversos	-	2	-	-	-	-	2	2
Portarias Ministeriais	-	3	1	-	-	-	4	6
Portarias e Instruções do Ministério da Educação	-	-	2	-	-	-	2	
Consultório Didático	3	-	-	-	-	-	3	3
Educandários Nacionais	4	-	-	-	-	-	4	4
Relatório da CADES	-	4	1	-	-	-	5	17
Noticiário da CADES	3	-	2	4	2	-	11	
Comunicações	-	-	-	-	1	-	1	
Extra	1	3	-	-	-	-	4	4
<b>TOTAL</b>	<b>79</b>	<b>109</b>	<b>119</b>	<b>128</b>	<b>71</b>	<b>49</b>	<b>554</b>	

Fonte: Elaboração da autora (2022).

### ANEXO C – Escola Secundária: artigos da seção Didática Geral

O quadro a seguir contempla todos os textos publicados na seção Didática Geral, da revista Escola Secundária, com a indicação dos respectivos autores e número de páginas.

EDIÇÃO	TÍTULO	AUTOR	PÁGINAS
<b>1957</b> <b>Nº 1 - Jun.</b>	A Unidade no Ensino Moderno	Irene Mello Carvalho	11-14 (4)
	O Estudo Dirigido, Êsse Esquecido (Variações sôbre o Eterno Tema da Educação Brasileira)	Guida Nedda Barata	15-18 (4)
	Manejo de Classe	Luiz Alves de Mattos	18-23 (6)
<b>1957</b> <b>Nº 2 - Set.</b>	Unidades de Matéria ou Unidades de Experiência?	Irene Mello Carvalho	26-29 (4)
	Seleção e Avaliação de Livros Didáticos	Luiz Alves de Mattos	29-34 (6)
	A Medida Objetiva do Aluno	Manoel Jairo Bezerra	35-38 (4)
<b>1957</b> <b>Nº 3 - Dez.</b>	Projeções Luminosas em Classe	Luiz Alves de Mattos	12-19 (8)
	O Instituto Nacional de Cinema Educativo e sua Assistência à Educação e ao Ensino	Pedro Gouveia Filho	20-22 (3)
	Exercícios e Tarefas	Imídeo Giuseppe Nérici	23-25 (3)



EDIÇÃO	TÍTULO	AUTOR	PÁGINAS
<b>1958</b> <b>Nº 4 - Mar.</b>	A Formação do Moderno Professor Secundário	Luiz Alves de Mattos	24-30 (7)
	O Professor e a Rotina	Imídeo Giuseppe Nérici	31-33 (3)
	O que Podemos Exigir de Nossos Alunos	Irene Mello Carvalho	33-37 (5)
<b>1958</b> <b>Nº 5 - Jun.</b>	O Estudo Dirigido	Luiz Alves de Mattos	19-30 (12)
	O Centro Áudio-Visual de Saint-Cloud – França	Manoel Jairo Barbosa	30-34 (5)
<b>1958</b> <b>Nº 6 - Set.</b>	Disciplina e Liderança	Irene Mello Carvalho	13-16 (4)
	Tarefas e Deveres Escolares	Luiz Alves de Mattos	17-22 (6)
	Construa o seu Próprio Projetor	Sennem Bandeira	22-27 (6)
<b>1958</b> <b>Nº 7 - Dez.</b>	O Professor	Imídeo Giuseppe Nérici	08-11 (4)
	A Exposição Oral e o Problema da Atenção (Do Curso de Técnica de Ensino do Min. da Guerra)	Cap. Paulo Cavalcanti C. Moura	11-18 (8)
	As Artes e as Atividades Extracurriculares	Maria da Glória Maia e Almeida	19-25 (7)

EDIÇÃO	TÍTULO	AUTOR	PÁGINAS
<b>1959</b> <b>Nº 8 - Mar.</b>	Didática – Arte Pedagógica	Albano Woiski	11-12 (2)
	O Diálogo na Educação	Imideo Giuseppe Nérici	12-14 (3)
	A Disciplina – Fatôres e Fins	Alcias Martins de Attayde	14-18 (5)
	A Biblioteca Escolar e as Bibliotecas de Classe	Luiz Alves de Mattos	19-21 (3)
	Indicações Bibliográficas	-	21-23 (3)
<b>1959</b> <b>Nº 9 - Jun.</b>	Escola Nova e Disciplina	Irene Mello Carvalho	10-14 (5)
	Roteiro de Organização de um Plano de Curso	Lauro de Oliveira Lima	14-18 (5)
<b>1959</b> <b>Nº 10 - Set.</b>	O Professor como um Líder	Paulo Cavalcanti C. Moura	10-16 (7)
	A Indisciplina – Causas e Tratamento	Alcias Martins de Attayde	17-21 (5)
	O Uso de Quadros Murais no Ensino	Luiz Alves de Mattos	23-26 (4)
<b>1959</b> <b>Nº 11 - Dez.</b>	‘Como Ajudar o Aluno a Estudar’	Manoel Jairo Bezerra	31-36 (6)
	“Há Mesmo Necessidade de Planejar para Bem Ensinar?”	Edmundo Profili	36 (1)

<b>EDIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>PÁGINAS</b>
<b>1960</b> <b>Nº 12 - Mar.</b>	Vamos Renovar?	Vicente Tapajós	20-21 (2)
	O Professor	Alaíde Lisboa de Oliveira	22-25 (4)
	A Televisão a Serviço do Ensino e da Educação	Luiz Alves de Mattos	26-30 (5)
<b>1960</b> <b>Nº 13 - Jun.</b>	Não houve publicações na seção Didática Geral	-	-
<b>1960</b> <b>Nº 14 - Set.</b>	O Caderno Controlado do Professor Malba Tahan	Lauro de Oliveira Lima	18-21 (4)
	Como Estudar Melhor	Fernando A. de Faria Mello	21-24 (4)
	Atividades Extraclasse	Luiz Alves de Mattos	24-30 (7)
<b>1960</b> <b>Nº 15 - Dez.</b>	A Educação Áudio-Visual	Maria Nadyr de Freitas	05-14 (10)
	Principais Técnicas para Conduzir Discussões em Classe	Romanda Gonçalves Pentafora	15-18 (4)
	Em Torno de uma Pesquisa sobre Aprovações e Reprovações Escolares	Rubem Costa	19-24 (6)

EDIÇÃO	TÍTULO	AUTOR	PÁGINAS
<b>1961</b> <b>Nº 16 - Mar.</b>	O Professor e a Voz	Léa Tapajós	12-13 (2)
	Também se Aprende a Respirar e Articular	Charles Dullin	13-15 (3)
	O Livro Didático em Face das Teorias Psicogenéticas	José Rodrigues Gameiro	15-17 (3)
	A Escolha do Livro Didático	Clemem Barreto Sampaio	17-22 (6)
<b>1961</b> <b>Nº 17 - Jun.</b>	Relações entre o Professor e o Aluno	Lauro de Oliveira Lima	10-13 (4)
	Meios de Transmissão de Experiências	Alaíde Lisboa de Oliveira	14-17 (4)
	Técnicas de Áudio-Visuais e Métodos Ativos	Adelino Martins	17-20 (4)
<b>196</b> <b>Nº 18</b>	Teorias e Leis da Aprendizagem e sua Aplicação ao Ensino	Leodegário A. de Azevedo Filho	21-28 (8)
<b>196</b> <b>Nº 19</b>	O emprêgo dos Auxílios Visuais – Os auxílios visuais e algumas regras de natureza simples sobre a exposição visual	Dorothy Grayson	05-17 (13)

Fonte: Elaboração da autora (2021).

**ANEXO D – Escola Secundária: artigos da seção Atividades Extraclasse**

O quadro que segue contempla todos os textos publicados na seção Atividades Extraclasse, da revista Escola Secundária, com o título, indicação dos respectivos autores e número de páginas.

<b>EDIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>PÁGINAS</b>
<b>1959</b> <b>Nº 9 – Jun.</b>	Atividades Extraclasse	Redação	27 (1)
	Algumas Atividades Extraclasse	Iracema C. de França Campos	28-33 (6)
	O Conselho de Alunos	Lúcia Lemos	34-36 (3)
	Clubes de Ciências	Carlos Nobre Rosa	36-40 (5)
<b>1959</b> <b>Nº 10 – Set.</b>	A Escola e o Cinema	Pedro Gouvêa Filho	35-38 (4)
	As Atividades Extraclasse do Ginásio Municipal Brigadeiro Schorcht	Josélia Marques de Oliveira	39-41 (3)
	Clube de Ciências do Colégio de Aplicação	Cadmo Bastos	42-44 (3)
<b>1959</b> <b>Nº 11 – Dez.</b>	Atividades Extraclasse na Escola Secundária Brasileira – Excursões	Ministério da Educação e Cultura Diretoria do Ensino Secundário Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário	43-48 (6)
	Círculo de Pais e Professores do Colégio Metropolitano	-	48-53 (6)

EDIÇÃO	TÍTULO	AUTOR	PÁGINAS
<b>1960</b> <b>Nº 12 – Mar.</b>	A Validade da Educação Artística	Herbert Read	41-42 (2)
	Um Museu de Arte na Escola	Günther Ott	43-45 (3)
	O Aeromodelismo no Ensino Médio	Silvano Lopes de Castro	46-49 (4)
	Uma Excursão Escolar a Ouro Preto	Diva Vasconcelos da Rocha	50-54 (5)
<b>1960</b> <b>Nº 13 – Jun.</b>	Uma Experiência Pedagógica no Colégio Sta. Sofia	Maria Verônica	30-32 (3)
	Escolas de Pais e “Maisons de Jeunes”	Blanche T. Jacobina	33-36 (4)
	O Cinema na Escola Secundária	Bandeira Duarte	37-41 (5)
	Educação Artística (Como Fazer um Espetáculo)	Rubens Corrêa	42-43 (2)
<b>1960</b> <b>Nº 14 – Set.</b>	Excursões de Professôres	David P. Aarão Reis	39-42 (4)
	Educação Artística; Dramatização de Poemas	Sônia Cavalcanti	42-43 (2)
	Teatro na Escola Secundária: Experiência do Ginásio Municipal Brigadeiro Schorch	José de Oliveira Nunes	44-46 (3)
	Dramatização da Eneida	Henriette de Hollanda Amado	46-48 (3)
	Cinema	United States of America Operations Mission to Brazil Institute of Inter-American Affairs Communications Media Office – Setor de Treinamento	48-50 (3)
	Recreação e Cinema na Escola Secundária	Ruth Gouvêa	50-57 (8)
<b>1960</b> <b>Nº 15 – Dez.</b>	Tipos de atividades extraclasse	Iracema C. de França Campos	42-44 (3)
	Cinema Educativo: Conceituação e Finalidades	Sylvio do Valle Amaral	44-49 (6)
	Teatro na Escola	Maria de Lourdes C. Martini	49-51 (3)

EDIÇÃO	TÍTULO	AUTOR	PÁGINAS
<b>1961</b> <b>Nº 16 – Mar.</b>	As Atividades Extraclasse e o Desenvolvimento da Personalidade do Adolescente	Lúcia Silva Araújo	38-40 (3)
	Cenário Improvisado	Maria Clara Machado	40-42 (3)
	Aplicação do Cinema à Escola	Vinício Valdívia	42-45 (4)
<b>1961</b> <b>Nº 17 – Jun.</b>	O Teatro, Correlacionador de Disciplinas	Maria de Lourdes Cavalcanti Martini	32-38 (7)
	Ainda O Teatro em Escolas	José de Oliveira Nunes	38-40 (3)
	O Filme Educativo, Suas Modalidades e Planejamento	Sylvio do Valle Amaral	40-44 (5)
<b>196</b> <b>Nº 18</b>	O problema da verificação da aprendizagem	Manoel Jairo Bezerra	29-34 (6)
	Atividades extraclasse e aspectos gerais de sua organização	Maria da Glória Maia e Almeida	34-42 (9)
	Clube de Leitura	Maria Junqueira Schmidt Maria de Lourdes Pereira	42-44 (3)
	A Evolução da Inteligência e sua Correlação com a Compreensão do filme	Cinira Miranda de Menezes	45-48 (4)
	O Filme de Método	Vinício Valdívia	48-50 (3)
<b>196</b> <b>Nº 19</b>	Valor das Atividades Extraclasse	Herádio	30-31 (2)
	O Homem no Mundo das Imagens	Adelino Martins	32-33 (2)

Fonte: Elaboração da autora (2023).