
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Bruna Camila Both Miranda

A Cades e um novo modelo de professor secundário nas décadas de 1950 e 1960



Rio Claro – SP
2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus de
Rio Claro

BRUNA CAMILA BOTH MIRANDA

A CADES E UM NOVO MODELO DE PROFESSOR
SECUNDÁRIO NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960

Tese de Doutorado apresentada ao
Instituto de Geociências e Ciências
Exatas do Campus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, como parte dos
requisitos para obtenção do título de
Doutora em Educação Matemática.

Orientadora: Ivete Maria Baraldi
Coorientador: Antonio Vicente Marafioti
Garnica

Rio Claro – SP
2019

M672c Miranda, Bruna Camila Both
A Cades e um novo modelo de professor secundário nas décadas de 1950 e 1960 / Bruna Camila Both Miranda. -- Rio Claro, 2019
248 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientadora: Ivete Maria Baraldi
Coorientadora: Antonio Vicente Marafioti Garnica

1. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.
2. Formação de professores (de Matemática). 3. Ensino Secundário. 4.
História da Educação Matemática. 5. História da Educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

BRUNA CAMILA BOTH MIRANDA

A CADES E UM NOVO MODELO DE PROFESSOR
SECUNDÁRIO NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Ivete Maria Baraldi (Orientadora – Unesp – Bauru)

Profa. Dra. Heloisa da Silva (Unesp – Rio Claro)

Profa. Dra. Mirian Maria Andrade Gonzalez (UTFPR - Curitiba)

Profa. Dra. Maria Edneia Martins-Salandim (Unesp – Bauru)

Profa. Dra. Rosinéte Gaertner (FURB – Blumenau)

Resultado: Aprovada

Rio Claro – SP, 28 de janeiro de 2019.

Dedico este trabalho aos meus pais, Alfredo e Salete, irmãos, Eliete e Cássio, e esposo, Anderson, por sempre me apoiarem, incentivarem e acreditarem em mim.

Agradecimentos

A Deus

Pelo dom da vida, pelas oportunidades e portas que me abriu, pela força que me concedeu, me auxiliando a suportar mesmo os momentos mais difíceis, pelo discernimento nas decisões e persistência para chegar até aqui. Enfim, por sempre estar presente em minha vida.

A minha família

Sem vocês essa tese não existiria, muito obrigada por sempre estarem presentes na minha vida, me apoiando, incentivando, me dando forças para continuar. Muito obrigada por todo carinho, atenção, cuidado e conversas. Obrigada por serem meus exemplos e minhas fontes de inspiração. Amo vocês.

Ao Anderson

Meu esposo querido, muito obrigada por todo o apoio, paciência, compreensão, carinho e cuidado. Obrigada por me incentivar e acreditar em mim, foi muito importante sempre contar contigo nesse processo. Amo você.

A professora Ivete

Professora Ivete, sou muito grata pela parceria de seis anos, pela orientação, por ceder muito do material utilizado nesse estudo, mas principalmente pelo papel que desempenhou em minha vida para além disso. A senhora foi muito mais que uma orientadora, foi uma amiga muito querida e especial, com seu jeito meigo e carinhoso, abriu as portas da sua casa, da sua família, da sua vida para mim. Sempre estive aberta a me escutar, aconselhar, ajudar, apoiar, motivar, incentivar, confiar e acreditar em mim. Todo o carinho da senhora ao longo desses anos foi essencial. Muito obrigada, por tudo!

Ao professor Vicente

Agradeço ao senhor por sempre ter sido uma fonte de inspiração e aprendizado para mim. Com o senhor aprendi muito no grupo (Ghoem), no convívio na Pós, nas aulas e, principalmente, tendo-o como coorientador. Muito obrigada por ter se disposto a me coorientar e por acreditar em mim, suas leituras, considerações e indicações de

textos foram fundamentais para esse estudo e para minha formação enquanto pesquisadora.

A banca

Agradeço a Heloisa, Mirian, Maria Edneia e Rosinéte por terem aceitado serem banca deste trabalho e, principalmente, por todas as contribuições que trouxeram para ele, tanto no momento da qualificação quanto da defesa desta tese. Os direcionamentos foram essenciais para que o trabalho se concretizasse do modo como se encontra. Muito obrigada.

A Marinéia, Ju, Bruno, Mazzi, Nana e Amanda

Não tenho palavras para agradecer a cada um de vocês, nesse período tão intenso, cheio de alegrias, mas também de angústias e desesperos, que foi o doutorado, vocês foram uma brisa suave, que sempre me permitiram ver o lado positivo. Vocês me deram muita força e foram essenciais nessa caminhada.

Ao Ghoem

Agradeço grandemente ao grupo de pesquisa Ghoem, do qual fui membro por seis anos, com vocês aprendi muito e quero continuar aprendendo. Sou muito grata por todas as leituras, discussões e reflexões, sempre foi muito produtivo, leve e gostoso estar com vocês.

A Capes e a Unesp

Agradeço a Capes pelo auxílio financeiro recebido (o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001), bem como a Unesp pelo espaço e oportunidade para a realização do presente estudo.

A todos que contribuíram

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento desta tese.

RESUMO

O presente estudo, inscrito no campo da História da Educação Matemática, tem como tema central a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) em suas diferentes frentes de atuação, que visavam à criação de um novo modelo de professor Secundário no período de sua vigência, as décadas de 1950 e 1960. Considerando a criação de tal modelo como uma estratégia do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o trabalho, como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, pretende investigar as táticas mobilizadas pela Cades tendo como objetivo essa intenção. Para isso, analisa, especialmente, os Cursos de Orientação aos Exames de Suficiência, a revista *Escola Secundária*, o Concurso Dia do Professor e os livros por ela publicados como táticas, e, por meio das táticas ali percebidas, defende-se a criação de um novo modelo de professor secundário, amparado principalmente nos ideais da Escola Nova.

Palavras-chave: Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Formação de professores (de Matemática). Ensino Secundário. História da Educação Matemática. História da Educação.

ABSTRACT

This thesis, developed according to an historiographical, qualitative and bibliographic approach, has as its main objective to study Cades-Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Campaign for the Improvement and Diffusion of Secondary Education), created by the Brazilian federal government, in 1953, to disseminate and improve higher education. Cades developed many different actions, all of them implemented aiming the creation of a new model of teacher for the secondary education. The intention of Cades, here, is taken as a strategy, while its actions developed along the Fifties and Sixteth are taken as tactics. With this, we analyze, in particular, the courses of Orientation to Examination of Sufficiency, the magazine *Secondary School*, the Teacher's Day Contest and the books published by the Campaign as tactics, and, through the tactics perceived there, defends the creation of a new model of secondary teacher, supported mainly in the ideals of the New School.

Keywords: Campaign for the Improvement and Diffusion of Secondary Education (Cades). (Math) Teachers Formation. Secondary Education in Brazil. History of Mathematics Education. History of Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. REFERÊNCIAS.....	20
CAPÍTULO I – O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL	22
1. IMPLANTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO	22
2. ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL: 1930-1971.....	29
3. ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO SECUNDÁRIO	41
4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	45
5. REFERÊNCIAS.....	50
CAPÍTULO II – O BRASIL NOS ANOS 1950 E 1960	52
1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	64
2. REFERÊNCIAS.....	69
CAPÍTULO III – A CADES E OS CURSOS DE ORIENTAÇÃO: CRIANDO UM NOVO PROFESSOR SECUNDÁRIO	71
1. DE 1953 A 1970: A CADES EM (ALGUNS) NÚMEROS.....	77
2. DEPOIMENTOS, DINÂMICAS E TÁTICA.....	82
3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	87
4. REFERÊNCIAS.....	91
CAPÍTULO IV – A REVISTA <i>ESCOLA SECUNDÁRIA</i> E UM NOVO MODELO PARA O PROFESSOR SECUNDARISTA	97
1. A MATEMÁTICA E SEU ENSINO NA REVISTA <i>ESCOLA SECUNDÁRIA</i>	108
2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	120
3. REFERÊNCIAS.....	126
CAPÍTULO V – CONCURSO DIA DO PROFESSOR.....	131
1. REFERÊNCIAS.....	148
CAPÍTULO VI – OS LIVROS PUBLICADOS PELA CADES E UM NOVO PROFESSOR SECUNDÁRIO	152
1. OS MANUAIS/LIVROS PUBLICADOS PELA CADES	155
2. OS LIVROS DE MATEMÁTICA.....	169
3. OS LIVROS DA CADES E UM MODELO DE PROFESSOR SECUNDÁRIO	171
4. REFERÊNCIAS.....	176
CAPÍTULO VII – A CADES E SUAS AÇÕES NO ENSINO SECUNDÁRIO.....	180

1. CURSOS PARA PROFESSORES	182
2. ESTÁGIOS	189
3. CENTROS	190
4. CASA DO PROFESSOR.....	191
5. TRADUÇÃO	193
6. SEÇÃO/GABINETE DE CONSULTAS.....	194
7. SETOR DE REEMBOLSO PARCIAL DE MATERIAL DIDÁTICO	194
8. CONCURSO.....	195
9. ENCONTROS, SEMINÁRIOS, EVENTOS	195
10. A CADES E AS ESCOLAS	199
10.1. Incentivo às Ciências	200
10.2. Atividades extraclasse.....	202
11. ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL.....	203
12. MISSÕES PEDAGÓGICAS	204
13. A CADES E OS ALUNOS.....	205
14. BOLSAS	208
15. EXAMES DE MADUREZA	209
16. CURSOS PARA INSPETORES.....	209
17. CURSOS PARA SECRETÁRIOS	210
18. JORNADAS DE DIRETORES	210
19. A CADES E A IGREJA CATÓLICA	211
20. A CADES E A DIFUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO.....	214
21. CADES: MAIS ALGUMAS INFORMAÇÕES GERAIS	215
22. CADES: ENCERRAMENTO	216
23. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	218
24. REFERÊNCIAS.....	226
CAPÍTULO VIII – UM NOVO MODELO DE PROFESSOR E DE ESCOLA SECUNDÁRIA: CONSIDERAÇÕES DE ARREIMATE	242
1. REFERÊNCIAS.....	248

INTRODUÇÃO

Oⁱ interesse em estudar a formação de professores e suas histórias já meⁱⁱ acompanha desde a graduação, tendo como um de seus resultados meu trabalho de mestrado cujo tema foi a formação de professores de Matemática em Cuiabá – MT, nas décadas de 1960 a 1980¹. Dessa pesquisa emergiram várias opções de investigação, dentre as quais a possibilidade de aprofundar estudos acerca da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades)ⁱⁱⁱ que, por sua atuação em várias frentes, pela variedade de ambientes em que atuou, bem como por sua importância como modelo emergencial para formação de professores, tanto quanto pelo restrito número de pesquisas que a abordavam, foi minha opção para os estudos de doutorado.

Em princípio tivemos como foco, inscrito nesse mesmo tema, a análise, a ser conduzida segundo o referencial teórico-metodológico da Hermenêutica de Profundidade^{iv}, de um dos livros publicados pela Cades, direcionado à formação de professores de Matemática^v. No entanto, as discussões ocorridas durante o exame de qualificação nos levaram a uma abordagem mais ampla acerca da Campanha. Assim, optamos por estudar a Cades, suas intenções e táticas para formação de professores do Ensino Secundário, de modo especial, a formação relativa aos professores de Matemática.

Das leituras mais gerais acerca da Campanha, realizadas tendo como foco essa nossa nova opção, percebemos um discurso insistente acerca do perfil do professor de

ⁱ Ao longo desta tese ocorrerão notas de dois tipos: de rodapé (numeradas sequencialmente com algarismos romanos em minúsculo) e de fim (que encerram cada capítulo, numeradas sequencialmente com algarismos arábicos). As notas de rodapé são reservadas à ampliação dos tópicos apresentados no *corpus* do trabalho, trazendo informações complementares explicativas de modo a não interferir demasiadamente no fluxo da leitura. As notas de fim estão reservadas às referências de apoio bibliográfico, cuja íntegra vem incorporada em listagem específica ao final de cada capítulo. Em virtude do grande número de referências ao longo do texto (no sétimo capítulo somam mais de 240) optamos por apresentá-las em notas de fim, sabemos que, infelizmente, essa opção acaba por dificultar um pouco a leitura, para os que optam por acompanhá-las, no entanto, julgamos que a presença desse grande número de referências (principalmente pela maioria ser fruto de notícias de jornais e, por isso, dispor de referência mais longa) no corpo do texto dificultaria ainda mais sua fluência.

ⁱⁱ A opção pela primeira pessoa do singular, nesse momento, se dá por se tratar de uma experiência da autora.

ⁱⁱⁱ A Cades foi uma campanha ampla, tanto temporal (esteve em atuação por quase 20 anos, criada na década de 1950 se manteve em funcionamento até início de 1970) quanto espacialmente (atuou nas diversas regiões brasileiras, atendendo, por meio de diferentes frentes, especialmente aos profissionais de cidades do interior, distantes dos grandes centros) que visava a apoiar a formação de professores das mais diversas áreas, bem como diretores, inspetores e secretários de escolas.

^{iv} Para informações acerca dessa metodologia sugerimos a leitura de Thompson (1995), Oliveira (2008), Cardoso (2009), Andrade (2012), Andrade e Oliveira (2014) e Souza e Cury (2015).

^v O livro em questão é aquele de autoria de Maria Edmée de Andrade Jacques da Silva, intitulado *A Didática da Matemática no Ensino Secundário* (SILVA, 1960).

Matemática que deveria ser formado por um complexo conjunto de táticas de ação. Diante dessa percepção, uma gama de compreensões foram surgindo, dentre as quais as intenções da Cades de, ao efetivar uma estratégia geral do Ministério da Educação e Cultura (MEC), criar um novo^{vi} modelo de professor para uma nova Escola Secundária, aquela que atenderia de modo mais marcante às necessidades impostas pelo contexto das décadas de 1950 e 1960. Percorrendo esse caminho que havia sido aberto por uma percepção geral e algumas leituras, passamos a estudar as táticas utilizadas pela Campanha para a criação desse modelo de modo a também tornar mais claro o ideário no qual tal modelo se assentava. Desse modo, essa tese – resultado desses nossos esforços – tem como objetivo investigar as diferentes ações da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, voltadas à formação docente, de modo a conseguir, por meio disso, esboçar algumas das táticas que possibilitaram a criação desse que pensamos ser um novo modelo de professor Secundário, alentado nas décadas de 1950 e 1960, período de atuação da Cades, e cujos traços até hoje podem ser detectados nas políticas públicas e nos discursos que sustentam as práticas e diretrizes para as escolas desse nível de ensino, ainda que ressaltando as várias alterações ocorridas quanto à nomenclatura dos graus de ensino.

Ao mobilizarmos termos como estratégia e tática num estudo em que é bastante clara a matiz historiográfica, dificilmente não somos lembrados dos estudos de Certeau² acerca desses conceitos. Para esse autor, as estratégias, pode-se dizer, são mais amplas em relação às táticas, e nelas e por elas o poder se exerce mais claramente. Estratégias são, então, criadas e movimentadas a partir do poder, em inúmeras situações e instituições e mesmo quando elas não são explicitadas elas certamente, e sempre, são intencionais. Elaborar uma estratégia permite que algo com uma economia de forças, potencializadas de tal modo que em menor tempo e com recursos mínimos, atinja o efeito que se espera alcançar.³ Para Certeau, as estratégias podem “produzir, mapear e impor”⁴.

^{vi} O adjetivo “novo” é mobilizado aqui não no sentido das ideias defendidas pela Campanha serem inéditas, mas para ressaltar uma diferenciação no que se buscava em relação ao padrão de professores e de escola que se tinha até então. Certamente esse padrão objetivado pela Cades não pode ser considerado um padrão definitivo de professor, até porque a proposta da Cades não foi a única organizada com tal finalidade: as próprias reformas curriculares e, de modo geral, as legislações educacionais, já indicam, mesmo que implicitamente, a necessidade de um modelo de professor para atender determinadas circunstâncias. Trata-se, pois, no caso da Cades, da criação de um novo modelo de professor para uma escola que atendesse àquelas circunstâncias políticas, econômicas e sociais das décadas de 1950 e 1960. Resíduos desse modelo certamente poderão ser encontrados em políticas e ações posteriores, bem como há, no modelo defendido pela Campanha, resíduos de políticas e ações anteriores à Cades. Ressalta-se aqui, portanto, que esse modelo, do ponto de vista historiográfico (mas não apenas historiográfico) implica alterações e manutenções, e então torna-se objeto central dessa nossa pesquisa compreender como foram implementados mecanismos oficiais e institucionais para atingir as metas esperadas pela Campanha visando a interferir no modelo de escola, de docente e de docência de uma época.

As estratégias são portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugar e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam, portanto, as relações espaciais. Ao menos procuram elas reduzir a esse tipo as relações temporais, pela atribuição analítica de um lugar próprio a cada elemento particular e pela organização combinatória dos movimentos específicos a unidades ou a conjuntos de unidades.⁵

As táticas, por sua vez, ainda segundo os estudos de Certeau, são mais pontuais, surgem das necessidades, das imposições dos momentos, são, assim, flexíveis e executadas por assujeitados a poderes, pelo menos momentaneamente. As táticas são o possível de ser feito diante de uma circunstância criada pela estratégia, elas operam a partir do que é imposto, como uma reação às estratégias estabelecidas, como um modo de fazê-las sobreviver ou naufragar, mantendo-se enquanto se mostram úteis. Táticas podem “manipular e alterar”⁶, mas não dispõem de lugar próprio, atuam no espaço de controle da estratégia:

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc.⁷

De modo geral, segundo entendemos Certeau, as estratégias partem de um lugar de poder, são movidas pelos que dele dispõem, já as táticas são modos de subversão das estratégias, realizadas por aqueles que “precisam sobreviver” no terreno das estratégias sem dispor de poder. Os sentidos que Certeau impõe a esses termos movimentam-se, assim, pelas relações ocorridas num campo de estratégias e táticas, que por sua vez não podem ser entendidos de forma apartada do que se entende por “poder”.

Nosso estudo sobre a Cades nos coloca frente a materiais produzidos por instituições formais, locais de poder, sejam eles as legislações educacionais, os documentos emanados da Campanha, com suas diretrizes, sejam artigos de revistas especializadas ou notícias da grande mídia (principalmente os jornais da época). Assim, ter a Cades como centro nos levaria a focar – dado nos serem mais acessíveis, no momento, fontes como as citadas, que poderíamos chamar de oficiais – as estratégias, sem muito recurso para abordarmos as táticas. A abordagem das táticas exigiria, por exemplo, estudar como as diretrizes, legislações e ações de disseminação eram, de alguma forma, subvertidas pela ação dos agentes escolares (com especial ênfase aos

professores)^{vii}. O estudo das táticas, até onde entendemos, poderia ser mais adequadamente efetivado se optássemos por criar fontes (ou mobilizar fontes já criadas), por exemplo, segundo a metodologia da História Oral, cujo potencial não deve ser desprezado para pesquisas futuras.

Mas os sentidos que Certeau dá aos termos tática e estratégia não são os únicos que podem ser mobilizados. O léxico, por exemplo, nos possibilita uma compreensão alternativa a esses termos que de modo algum deve ser desprezada, até porque essas – as noções disponíveis no léxico – fazem parte de uma boa parcela dos estudos atuais em campos como o *Marketing*, a Propaganda, a Economia e uma série de áreas voltadas à análise da Informação. Sigamos, então, rumo aos verbetes “estratégia” e “tática”.

estratégia [...] 1 MIL Arte de planejar e coordenar as operações das forças militares, políticas, econômicas e morais envolvidas na condução de uma guerra ou na preparação da defesa de um Estado ou comunidade de nações.

2 MIL Arte militar que se ocupa do equacionamento tático das operações e movimentações de um exército tendo em vista conquistar uma vitória ou lograr condições vantajosas para vencer um inimigo.

3 POR EXT Arte de utilizar planejadamente os recursos de que se dispõe ou de explorar de maneira vantajosa a situação ou as condições favoráveis de que porventura se desfrute, de modo a atingir determinados objetivos.

4 POR EXT Manobra ou artifício engenhoso; ardil, subterfúgio, estratégia.

tática [...] 1 MIL Arte de empregar as tropas no campo de batalha com ordem, rapidez e recíproca proteção, segundo as condições de suas armas e do terreno [...].

2 POR EXT Habilidade ou meios empregados para sair-se bem de qualquer negócio, empresa, situações cotidianas etc.⁸

Pode-se compreender, tendo em mãos esses verbetes, que as ações tidas como estratégicas são mais amplas que as ações táticas. Essas, por sua vez, são ações que visam a possibilitar que as estratégias se efetivem. Como decorrência, concebe-se que não há lugar privilegiado de poder do qual emana um ou outro tipo de ação: ambas, estratégias e táticas, são operadas a partir de poderes e ambas servem para promover, criar ou manter relações assimétricas de poder. Podemos então considerar, no que diz respeito à nossa questão de pesquisa, que a Cades tinha como sua estratégia criar um novo modelo de professor Secundário, criar um professor Secundário para uma nova Escola Secundária^{viii}, como estabelecido, por exemplo, pelas políticas públicas daquele momento^{ix}. A criação

^{vii} O que indicamos como uma possibilidade de pesquisa futura.

^{viii} Em virtude da ampla expansão do Ensino Secundário à época e das novas necessidades impostas pelo contexto daquele período.

^{ix} A Cades é uma dessas políticas daquele momento e, pensada num panorama mais amplo – o da Educação Brasileira – a própria Campanha pode ser considerada uma tática para atender a uma estratégia maior que abarcava todo o sistema educacional.

desse novo professor para essa nova escola demandou ações mais locais junto aos agentes da educação (secretários, técnicos, diretores, professores), aos alunos e toda comunidade escolar: as táticas. Como exemplos dessas táticas – no sentido que aqui optamos por defender – estão as ações da Cades para a concretização da estratégia geral, como os cursos de treinamento e atualização, eventos vários, concursos, livros, revistas etc.

Apostando em uma pesquisa de natureza historiográfica^x, é necessário expormos alguns dos nossos pressupostos sobre isso. As práticas historiográficas se dão a partir de fontes de diferentes naturezas, não sendo nossa intenção restringir as fontes mobilizadas ainda que saibamos que não há fontes nem acervos suficientes que dêem conta de criar a verdade de algo (uma situação, uma instituição, um personagem, um espaço, um tempo etc). As fontes são resíduos do passado, podendo tanto estar disponíveis desde um tempo que ao qual não temos acesso quanto ser criadas – como registros de memórias de um passado – no presente. A História é uma invenção do presente que se ampara em resíduos do passado. A História é um discurso do presente sobre o passado e não meramente um estudo do passado, pois “inventado a partir do presente, o passado só adquire sentido na relação com este presente que passa e, portanto, anuncia já a sua morte prematura”⁹. Com isso, História e passado são sempre em processo, “como um abismo que não se para de cavar”¹⁰, ou como um “labirinto de corredores e portas contíguas, aparentemente todas semelhantes, mas que, dependendo da porta que o sujeito escolhe para abrir, pode estar provocando um desvio, um deslizamento para um outro porvir”¹¹ pois, a partir dos dados que temos disponíveis, muitas interpretações são possíveis, logo, muitas histórias são passíveis de serem contadas.

Na História o objeto de estudo não existe *a priori*, é a proposição do estudo e o início da investigação que o criam, são as pesquisas relacionadas a ele que o caracterizam como tal. Ele é produzido por meio dos trabalhos realizados com as fontes escolhidas para estudá-lo, são as perguntas que fazemos a elas que criam nosso objeto de estudo. “Assim, o método histórico envolve a formulação de questões aos traços deixados pelo passado, que são conduzidos à posição de fontes de pesquisa por essas questões, com o fim da construção de fatos históricos^{xi}, representados pelas respostas a elas.”¹²

^x As pesquisas historiográficas apresentam “um interesse de pesquisa, a formulação de questões históricas legítimas, um trabalho com os documentos e a construção de um discurso que seja aceito pela comunidade.” (VALENTE, 2007, p.32).

^{xi} Fatos históricos, aqui, são entendidos por nós como histórias que podemos contar a partir dos estudos que realizamos. Para isso, nos valem de “todos os registros que foram possíveis de ser conhecidos. Sem negarmos a materialidade do evento, mas não sendo guiados por ele, pois esses só se ‘tornam’, efetivamente, ‘eventos’, ‘fatos’, ‘acontecimentos’ quando a eles atribuímos significados, quando deles

Desse modo, utilizamos fontes que pudessem nos ajudar a atender nosso objetivo. Para a elaboração desta tese realizamos diversas leituras de materiais produzidos pela Cades, da legislação, de notícias de jornais da época^{xii} que abordavam a Campanha e de outras publicações que, de algum modo, tratavam dela. Além destas fontes, também operamos com autores que nos ajudaram a compreender e discutir aspectos que julgamos relevantes para o que buscávamos compreender. Diante desses estudos, com nosso objetivo em mente, e com a concepção de estratégia e tática que apresentamos anteriormente, questionamos e analisamos diferentes frentes de ação da Cades, de modo a defender a construção de um modelo de professor Secundário por tal Campanha. Para isso, olhamos para suas principais ações voltadas à formação de professores^{xiii}: os Cursos de Orientação para docentes que visavam aos Exames de Suficiência, o Concurso Dia do Professor, os livros por ela publicados e a revista *Escola Secundária*^{xiv}.

Diante disso, apresentamos nossas conclusões que não são apenas uma narrativa acerca da Cades e da construção de um modelo de professor Secundário, mas também o resultado da “identificação e construção de fontes” que, após passarem por “processos interpretativos”, deram “consistência ao objeto histórico”¹³ produzido. Nesse sentido, a tese está organizada em oito capítulos que são, ao mesmo tempo, independentes e interdependentes, pois do mesmo modo em que podem ser lidos separadamente, também podem ser cotejados de modo a realçar as relações que existem entre eles.

O primeiro desses capítulos tem como título *O Ensino Secundário no Brasil*. Nele apresentamos uma ideia geral acerca do Ensino Secundário no país, abordando desde a chegada dos jesuítas, em 1549, até a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971. Em nossas discussões tratamos da legislação, bem como do ensino de Matemática, especialmente no

falamos, quando lhes damos um contorno, quando os moldamos num tempo e num espaço, a partir de nossas narrativas (e/ou daqueles que neles viveram, e que permitiram/proporcionaram o registro de suas narrativas). Sem isso, ‘os fatos’ não seriam nada além de lembranças perdidas, memórias esquecidas, passado.” (MORAIS, 2012, p.28).

^{xii} Tivemos acesso a esses jornais por meio da Hemeroteca Digital do *site* da Biblioteca Nacional. Existem certamente jornais não cadastrados nesse espaço, bem como se deve registrar que a busca aos jornais, por vezes, não apresentou retorno de todos os resultados que a plataforma afirma estarem nela cadastrados. Ainda assim, essa é (e foi, no nosso caso) uma ferramenta de grande importância para estudos de natureza histórica que tenham o interesse em ter jornais como uma de suas fontes.

^{xiii} Por meio de suas ações a Cades age na e por uma formação que lhe interessa.

^{xiv} Nesse sentido, nosso interesse foi analisar e defender a criação de um novo modelo de professor Secundário pela Cades, por meio de suas ações, outra questão/pesquisa que julgamos de grande interesse e importância seria estudar se esse novo modelo, que ela idealizou e difundiu, se concretizou nas salas de aula. Aqui, por não termos este como nosso objetivo, não dispomos de dados para afirmar isso, mas temos informações, sim, para mostrar que a proposta era essa.

período de interesse desta pesquisa (décadas de 1950-1960), perpassando as pedagogias predominantes em alguns períodos.

No segundo capítulo, *O Brasil nos anos 1950 e 1960*, tentamos expor, numa perspectiva geral, o cenário/contexto da época, abordando aspectos políticos, econômicos, culturais, educacionais e dos meios de comunicação.

O terceiro capítulo, *Cades e os Cursos de Orientação: criando um novo professor Secundário*, tem a intenção de argumentar sobre a criação da Campanha e seus objetivos, com foco em uma de suas principais frentes de ação, os Cursos de Orientação para professores, visando aos Exames de Suficiência, concebendo esses cursos como uma das principais táticas da Cades para atender à estratégia maior de criar um novo modelo de professor Secundário.

Para o quarto capítulo, *A revista Escola Secundária e um novo modelo para o professor secundarista*, reservamos a discussão sobre a revista editada pela Cades. Para isso, iniciamos tratando acerca das primeiras revistas pedagógicas publicadas, das funções e da importância de tais publicações, para, então, passarmos a abordar a revista *Escola Secundária* em específico, buscando ter um olhar mais pontual voltado aos artigos relativos ao ensino de Matemática. Diante do apresentado, defendemos a revista como mais uma tática da Campanha para atingir sua estratégia.

O quinto capítulo, *Concurso Dia do Professor*, expõe uma história sobre a comemoração do dia do professor, apresenta as regras, premiações e premiados nos Concursos Dia do Professor, promovidos pela Cades, e tece considerações de como esses concursos e suas publicações também atuaram como uma tática para a criação de um modelo de professor Secundário.

Os livros publicados pela Cades e um novo professor Secundário é o título de nosso sexto capítulo, no qual realizamos um histórico acerca tanto dos manuais pedagógicos publicados no país quanto de textos veiculados pela imprensa escrita para, a seguir, tratarmos mais especificamente sobre a produção da Cades de modo geral. Na sequência abordamos mais notadamente os livros voltados à Matemática e tecemos considerações sobre nossa perspectiva de serem essas publicações uma outra tática para a criação do modelo que entendemos ser a intenção da Campanha.

Já no sétimo capítulo, *A Cades e suas ações no Ensino Secundário*, esboçamos uma visão geral da Campanha, de sua atuação em diversas frentes voltadas à Escola Secundária. Esse levantamento – que consideramos exaustivo – das ações da Cades visa a exemplificar a dimensão de seu alcance e extensão, não sendo nossa intenção, no

entanto, nos aprofundarmos em análises mais detalhadas sobre essas ações, o que pretendemos realizar posteriormente, na sequência desse doutorado.

No último de nossos capítulos, *Um novo modelo de professor e de Escola Secundária: considerações de arremate*, apresentamos, a partir das discussões realizadas nos textos anteriores, considerações acerca da criação desse modelo e de como seria esse professor cuja criação era visada pela Cades, finalizando com alguns indicativos de possíveis pesquisas decorrentes desta.

Após termos apresentado nossa tese, resta-nos, ainda, expormos o porquê de elegermos essas temáticas, dispondo-as em capítulos distintos, enfocando como ações da Cades, principalmente, os cursos, revistas, concursos e livros, e como desenvolvemos esse trabalho, ou seja, tratarmos de nossos aspectos metodológicos.

Como já foi possível perceber até aqui, e melhor se verá ao longo do trabalho, nossa pesquisa foi de cunho qualitativo, mais especificamente bibliográfico, e, assim sendo, nos valem de materiais escritos produzidos que tratavam direta ou indiretamente nosso tema de interesse (jornais, livros, artigos de revista, documentos oficiais da Campanha, entre outros).

Para elencarmos os materiais que subsidiariam nosso estudo, a princípio, realizamos leituras sobre a Cades de modo mais geral, nos permitindo uma visão mais ampla da Campanha. Diante desses materiais, o que percebemos como ações relevantes se amparavam, principalmente, nos Cursos de Orientação aos Exames de Suficiência, na revista *Escola Secundária* por ela publicada, bem como nos livros, dos quais sabíamos que muitos eram frutos do Concurso Dia do Professor (agora sabemos que a Campanha teve diversas outras frentes de atuação, também importantes, como se verifica no capítulo sete). Nesse momento, com nosso objetivo delimitado, organizamos as temáticas que abordaríamos em cada capítulo, de modo que pudéssemos defender o que tínhamos como hipótese: a Cades como criadora de um novo modelo de professor Secundário.

Passamos, então, a ler livros e artigos que tinham relação direta ou não com as temáticas que eu abordaria nos capítulos, esses materiais foram cedidos pela orientadora^{xv} e coorientador desta pesquisa, bem como foram localizados por mim na internet, em sebos ou na biblioteca da Universidade em que esse estudo se desenvolveu. Além destes

^{xv} Nesse sentido, cabe a informação de que a orientadora deste estudo dispõe de um grande acervo dos livros publicados pela Cades nas diferentes áreas (quanto aos de Matemática possui todos), além dos 19 números da revista *Escola Secundária*, que foram aqui utilizados.

materiais, também tive acesso^{xvi} a diversos jornais da época, que me permitiram um vasto leque de informações sobre a Cades, de modo geral.

Optamos por apresentarmos os capítulos sobre o Ensino Secundário e sobre o contexto de modo a expor ao leitor, mesmo que de modo aligeirado, o cenário em que a Cades foi criada e se desenvolveu, bem como as influências que perpassavam o momento, nas diferentes frentes, mas, principalmente, no Ensino Secundário.

Na sequência destes, passamos a tratar mais enfaticamente da Cades e de suas ações, que julgávamos mais relevantes para a criação de um novo modelo de professor Secundário.

Sobre a Cades em geral, nos amparamos em materiais já publicados e nos artigos de jornais, principalmente. Em relação aos cursos, além destes, também foram relevantes teses e dissertações que utilizaram a História Oral como metodologia^{xvii} e que dispunham de depoimentos de professores que cursaram ou lecionaram em tais cursos, em diferentes disciplinas.

Em relação ao capítulo da revista *Escola Secundária*, foi construído amparado principalmente na leitura de tais, bem como de livros e artigos que a abordasse, ou abordassem revistas pedagógicas em geral.

Quanto ao Concurso Dia do Professor, nossas principais fontes foram os jornais, que divulgavam/apresentavam os concursos e, com isso, traziam diferentes e importantes informações sobre tais.

Sobre os livros publicados pela Cades, em geral, estudamos autores que tratavam acerca da imprensa e do mercado editorial do período, materiais que tratavam acerca deles e os próprios livros da Campanha.

Ao longo do estudo, uma leitura abria a possibilidade para diversas outras, pois sempre apareciam nos textos referências que julgávamos interessantes e que nos levavam a outras... Em meio a todas essas leituras, também estudamos os conceitos de estratégia e

^{xvi} Uma amiga, Juliana Martins, me falou sobre a Hemeroteca digital, no site da Biblioteca Nacional, que dispõe de um vasto número de jornais escaneados de diferentes períodos. Nesse site, eu escolhia a década de meu interesse, o local e entrava com palavras-chave de meu interesse, por exemplo: Cades, Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, Concurso Dia do Professor, livros publicados pela Cades, revista *Escola Secundária*, entre outros; e o site me devolvia as páginas que apresentavam aquelas entradas. Os jornais foram uma das principais fontes de nossa pesquisa, sendo de fundamental importância para que ela se delineasse do modo como foi. Nesse sentido, apontamos que esta é a primeira pesquisa de nosso grupo, Ghoeim, a utilizar os jornais como uma fonte central.

^{xvii} Em sua maioria, esses trabalhos não tinham como foco principal o estudo da Cades e sim da formação de professores, de modo geral, em determinado local, e, como consequência, uma das formações indicadas pelos depoentes foi a proporcionada pela Campanha.

tática para Certeau e para o léxico. E todas essas ações, em conjunto^{xviii}, foram nos permitindo a construção da tese que aqui apresentamos.

Por fim, para elencarmos e apresentarmos as diversas táticas utilizadas pela Campanha para a criação de um novo modelo de professor Secundário, nos permitimos uma leitura atenta, embasada nos estudos que havíamos feito sobre tais e em artigos que também buscavam tratar de estratégias e táticas, e, aos poucos, elas se mostravam, umas mais explicitamente, outras após diversas idas e vindas em nossas leituras e interpretações. E foi o nosso olhar para essas diversas táticas que nos permitiu defender a Cades como uma propositora/criadora de um novo modelo de professor Secundário.

¹ Both (2014).

² Certeau (2001).

³ Certeau (2001).

⁴ Certeau (2001, p.92).

⁵ Certeau (2001, p.102).

⁶ Certeau (2001, p.92).

⁷ Certeau (2001, p.102).

⁸ Dicionário... (2015, *online*).

⁹ Albuquerque Jr. (2007, p. 61).

¹⁰ Albuquerque Jr. (2007, p. 61).

¹¹ Albuquerque Jr. (2007, p. 73).

¹² Valente (2007, p.32).

¹³ Valente (2007, p.36).

1. Referências

ALBUQUERQUE JR, D. M. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ANDRADE, M. M. **Ensaio sobre o ensino em geral e o de matemática em particular, de Lacroix**: análise de uma forma simbólica à luz do referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade. 2012. 281 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

ANDRADE, M. M.; OLIVEIRA, F. D. de. Referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade na Educação Matemática: reflexões teóricas. In: GARNICA, A. V. M.; MARTINS-SALANDIM, E. (Org.). **Livros, leis, leituras e leitores**: exercícios de interpretação para a História da Educação Matemática. Curitiba: Appris, p. 17-42, 2014.

BOTH, B. C. **Sobre a formação de professores de matemática em Cuiabá – MT (1960-1980)**. 2014. 402f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

^{xviii} Além das já indicadas, nosso estudo anterior acerca da Hermenêutica de Profundidade também contribuiu, mesmo que indiretamente, sensibilizando nosso olhar e discernimento para o estudo e análise dos materiais aqui abordados.

CARDOSO, V. C. **A Cigarra e a Formiga**: uma reflexão sobre a Educação Matemática brasileira da primeira década do século XXI. 2009. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DICIONÁRIO brasileiro da Língua Portuguesa. Michaelis. Editora Melhoramentos Ltda, 2015, *online*.

MORAIS, M. B. **Peças de uma história**: formação de professores de matemática na região de Mossoró (RN). 2012. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

OLIVEIRA, F. D. de. **Análise de textos didáticos**: três estudos. 2008. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

SILVA, M. E. de A. J. da. **A Didática da Matemática no Ensino Secundário**. Rio de Janeiro: Cades, 1960.

SOUZA, L. A. de; CURY, F. G. A Hermenêutica de Profundidade como recurso metodológico para as pesquisas em História da Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v.8, número temático, p. 822-838, 2015.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VALENTE, W. R. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **Revemat – Revista Eletrônica de Educação Matemática: UFSC**, Florianópolis, v.2.2, p.28-49, 2007.

CAPÍTULO I – O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL

1. Implantação e organização do Ensino Secundário brasileiro

Para alguns historiadores, a História da Educação nacional tem como marco inicial o ano de 1549, com a chegada do primeiro governador geral do Brasil e, com ele, dos jesuítas. Nesse período, a educação que se instaurou tinha estreita ligação com a catequese praticada na Colônia, tendo como público alvo da educação elementar “a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última.ⁱ”¹. Desse modo, o ensino visava tanto à formação de letrados quanto a de clérigos, de modo a criar uma cultura de elite, focalizando, especialmente, o que posteriormente chamou-se de Secundárioⁱⁱ².

Nesse período, a educação praticada ainda se mostrava muito restrita, atendendo aos interesses dos dominantes, pois

Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra.³

Assim, de 1549 a 1759 houve o monopólio da perspectiva religiosa da pedagogia tradicional, nesse intervalo de tempo, essa ordem religiosa criou e instituiu escolas, colégios e seminários em diferentes locais do território nacional⁴, já que o envolvimento dos jesuítas com a educação foi resultado da estreita colaboração entre eles e o poder estatal.⁵

Nesse cenário inicia-se o que viria a ser o Ensino Secundário no país, visando atender à necessidade de formar catequistas e missionários⁶, por meio da Companhia de Jesus que, amparada na tradição clássico-humanística, a partir 1599 era regida pela *Ratio*

ⁱ Ou seja, era voltada aos filhos dos brancos, aos filhos dos de “tronco branco” (frutos dos cruzamentos sucessivos) e aos “filhos de funcionários públicos, de senhores de engenhos, de criadores de gado, de oficiais mecânicos e, no século XVIII, de mineiros, do que representava no Brasil a nobreza e a burguesia européia” (SILVA, 1959, p.204). Tratava-se de um ensino aristocrático, privilégio, principalmente, das classes socialmente mais elevadas (MARTINS, 1984).

ⁱⁱ O Ensino Secundário, desde que assim se denominou oficialmente, abrangia o que hoje chamamos Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Um maior detalhamento sobre as características desse nível de educação formal será dado ao longo deste texto.

*atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*ⁱⁱⁱ, ou seja, o código máximo da Companhia, em termos educacionais, aplicado em nível mundial.

No entanto, com a expulsão dos jesuítas em 1759, a evolução do ensino sofre uma “ruptura”, os moldes em que se praticava o ensino foram alterados, mantendo, a nova proposta, a perspectiva de um mesmo modelo de sociedade, ou seja, “a continuidade essencial da estrutura da sociedade de senhores e escravos, de base agrária”⁷ mas contando com “modificações no sentido de um maior vigor da vida urbana, do desenvolvimento de novas profissões e de um novo espírito que, nas cidades, encontram um meio propício”⁸ para vicejarem. Se esse novo ensino deixou de focar a preparação eclesiástica, ele manteve sua perspectiva centrada na preparação humanística, que atendia às necessidades e interesses da época.

De certo modo, ocorre um retrocesso em relação ao ensino, pois, apesar da expulsão dos jesuítas não extinguir, ela desarticulou o “sistema de ensino que êles haviam montado, sem que houvesse sua substituição por um novo aparelhamento institucional de extensão e nível equiparável”⁹. Com isso, muitos estabelecimentos de ensino passaram a se constituir apenas de aulas de disciplinas isoladas (aulas régias^{iv}).¹⁰ Essas aulas régias foram criadas a partir de 1772, pela Reforma Pombalina. Eram aulas “‘avulsas’, ou seja, dadas em locais diferentes, sem nenhuma articulação entre elas e sem nenhum planejamento do trabalho escolar. Além disso, os professores recrutados para essas aulas não possuíam formação adequada.”^{11v}. Ainda assim, foi nessa estrutura que os conteúdos

iii “A pedagogia do *Ratio Studiorum* baseava-se na unidade de matéria, unidade de método e unidade de professor. Segundo a ‘unidade de professor’, cada turma deveria seguir seus estudos, do começo ao fim, com o mesmo mestre. Todos os professores deveriam utilizar a mesma metodologia e o assunto a ser estudado deveria contemplar poucos autores, com ênfase àqueles ligados ao pensamento oficial da Igreja, como Tomás de Aquino. Além disso, o *Ratio* determinava uma disciplina rígida, o cultivo da atenção e da perseverança nos estudos – traços de caráter considerados essenciais para o cristão leigo e, mais ainda, para o futuro sacerdote. O princípio pedagógico fundamental era a emulação, tanto individual como coletiva, aliada a uma hierarquização do corpo discente baseada na obediência e na meritocracia.” (GHIRALDELLI JR., 2001, p.20-21, grifos do autor).

iv A palavra aula, nesse período, não tem o mesmo significado atribuído a ela atualmente. À época, aulas operava como sinônimo de escola e, portanto, diferentes aulas implicava a existência de escolas de diferentes disciplinas.

v “As aulas régias com que se pretendeu substituir os antigos colégios, eram instituições menos desenvolvidas e menos diferenciadas internamente do que aquêles, além de não serem confiadas a professores do mesmo nível, formação e vocação dos Jesuítas. Os colégios eram instituições em que havia uma organização e divisão do trabalho pedagógico. Reunindo número suficiente de alunos e mestres, o trabalho didático era convenientemente planejado, distribuindo-se por graus ou estágios do progresso dos alunos.” (SILVA, 1959, p.208). Já as aulas régias estavam mais relacionadas à conclusão do estudo de um dado conteúdo do que ao de término de ano letivo. “Não havia nelas, desse modo, classificação dos alunos nem graduação do ensino ou planejamento didático” (SILVA, 1959, p.208), e elas não sofriam qualquer inspeção, orientação ou incentivo. Nelas os “professores escolhiam seus horários de aula e os conteúdos de suas lições, e os alunos matriculavam-se e retiravam-se das aulas quando bem entendessem” (MIORIM, 1998, p.87).

começaram a ser mais radicalmente alterados, acrescentando-se novas disciplinas ao ambiente escolar, como Álgebra, Geometria e Aritmética. Assim, se essa fragmentação do ensino é considerada um retrocesso quanto à organização institucional, é, de certo modo, um avanço do ponto de vista curricular.

Essas aulas avulsas serão novamente agrupadas em 1800, com a criação do Seminário de Olinda, instituição que passa a seguir um “currículo unificado, o que envolvia a graduação do ensino, a divisão do trabalho docente entre vários professores e a reunião dos alunos em classes ou séries de estudos”¹².

A partir de então, os ministros do Império iniciam um esforço para fiscalizar e reunir essas aulas avulsas (o que se manifesta especialmente na criação dos liceus), mas não as extinguem.¹³ Mesmo não se tratando de um rompimento definitivo com o modelo das aulas régias, a criação de algumas instituições possibilitou o início de um novo ensino. São desse período, por exemplo, o Liceu Provincial de Pernambuco, 1826; o Ateneu do Rio Grande do Norte, 1835; os Liceus da Bahia e da Paraíba, 1836; e o Colégio Pedro II^{vi}, de 1837, todos criados após a independência do Brasil. Eles surgem como “reunião, organização e complementação de aulas ou cadeiras preexistentes”, confundindo a “tradição do ensino clássico, representada pela predominância acentuada do latim, e a tendência inovadora que responde à exigência de novos estudos científicos e de línguas modernas que constituíssem preparação aos estudos de nível superior”¹⁴. Esses colégios visavam, principalmente, a preparação ao ingresso nas Academias Militares e nas Escolas Superiores e, assim sendo, ofertavam especialmente disciplinas voltadas aos estudos humanísticos, mais exigidos nos exames de seleção¹⁵.

Com a criação do Colégio Pedro II o termo “Secundário” passa a ter uso legal^{vii}, mesmo que antes ele fosse utilizado, informalmente, em relatórios da imprensa, textos oficiais e em debates parlamentares. Portanto, é a partir daí que se inicia, formal e nominadamente, o Ensino Secundário^{viii}, que deixa de ter cunho clássico-humanista e

^{vi} Anteriormente conhecido como Seminário de São Joaquim, convertido em Colégio de Instrução Secundária, Colégio Pedro II. Posteriormente, com a Reforma Benjamin Constant, em 1890, passou a denominar-se Ginásio Nacional. Esse Colégio foi o primeiro, sob responsabilidade do governo central, a adotar um novo modelo de ensino, não mais pautado em “*aulas isoladas ou cursos preparatórios anexos a escolas superiores*” (SILVA, 1959, p.217, grifo do autor).

^{vii} Nesse período, pós independência, continua-se a sentir a influência francesa no país, de modo geral, mas mais especificamente na educação, por exemplo, pela “adoção de termos como *primário* e *secundário*, para designar os graus do processo educativo, e de *liceu* para nomear instituições”, além da “idéia de um sistema nacional de educação” (SILVA, 1959, p.212, grifos do autor).

^{viii} Nesse caso, o Ensino Secundário “não tem a acepção de um simples *nível*, mas a de um *tipo* de ensino, aquele tipo ministrado em instituições que, entre nós, têm sido chamadas de colégios, liceus, ginásios, institutos, ateneus, e cujo currículo tem concretizado uma conciliação, mais ou menos bem sucedida, entre

passa a ser enciclopedista, com a função de preparar para os cursos profissionais superiores^{ix}. Durante o Império, o ensino popular estava apenas em estado embrionário e o Ensino Secundário^x e Superior só eram acessíveis aos favorecidos economicamente.¹⁶ Nesse período, ao término do curso Secundário, como meio de obter autorização para matrícula em cursos superiores, os concluintes que não fossem provenientes do Colégio Pedro II precisavam prestar exames preparatórios que posteriormente passaram a servir como avaliação de finalização do curso Secundário^{xi}.

Quanto à legislação educacional desse período, sabe-se que em 1827 estabeleceu-se em lei que em todos os lugares mais populosos deveria haver escolas de primeiras letras. Em 1834, pelo Ato Adicional, foram divididas as competências quanto à educação, sendo responsabilidade das Províncias os ensinos Primário e Secundário, e do governo geral a responsabilidade por prover Ensino Superior em todo o país e, no caso da Corte, em todos os graus.¹⁷ Em 1837, o ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos, pelo decreto de criação do Colégio Pedro II, visou marcar o ensino com a uniformidade:

Pela primeira vez, foi apresentado um plano gradual e integral de estudos para o ensino secundário, no qual os alunos eram promovidos por série, e não mais por disciplinas, e obtinham, ao final do curso, um título de bacharel em Letras, que lhes garantia a matrícula em qualquer escola superior, sem a necessidade de prestar exames. Nesse plano de estudos, nos moldes dos colégios franceses, predominaram as disciplinas clássico-humanistas. Apesar disso, as matemáticas, as línguas modernas, as ciências naturais e físicas e a história seriam também contempladas, mostrando uma tentativa de conciliação entre o ensino clássico e as tendências modernas; um reflexo das discussões entre *anciens* e *modernes* que aconteciam na Europa. As matemáticas – aritmética, geometria e álgebra – tiveram, assim, seu lugar garantido e apareceram em todas as oito séries do curso.¹⁸

a tradição pedagógica anterior ao século XIX e as novas condições e necessidades do mundo moderno” (SILVA, 1959, p.218, grifos do autor).

^{ix} Segundo Silva (1959), o Ensino Secundário se caracteriza, nesse período, essencialmente como uma preparação imediatista e fragmentária aos cursos superiores.

^x Durante o Império, mais especificamente nos anos 1864-1865, o número de alunos no Ensino Secundário estava em torno de 8.600. Já em 1869 esse número seria de “10.911, sendo 2.769 no ensino público (excluídos os alunos das ‘aulas preparatórias anexas às Faculdades de Direito’, e 8.142 no ensino particular. Os estabelecimentos (colégios e aulas) seriam 104 públicos e 363 particulares (Primitivo Moacir, obra cit., p.106)” (SILVA, 1959, p.243). A obra de Primitivo Moacir citada por Silva é *A Instrução e o Império*, 2º volume.

^{xi} Logo após a Proclamação da República, esses exames, por meio da Reforma Benjamin Constant (1890), passaram a ser chamados de exame de madureza, estando eles no “centro do sistema que essa reforma preconiza no sentido de atribuir ao ensino secundário um papel verdadeiramente formativo” (SILVA, 1959, p.227). No entanto, diferente dos exames preparatórios, os de madureza visavam a uma avaliação completa do processo educativo do candidato, importando seus antecedentes e a sua história educacional, não sendo, portanto, apenas um concurso de habilitação. Eles foram criados como meios de se melhorar o Ensino Secundário praticado nas diferentes localidades do país.

Na reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, aparece a primeira ideia de estruturação nacional do Ensino Secundário. No entanto, essa ideia de sistema educacional só se configura um pouco mais plenamente anos mais tarde, já na República. Dentre os motivos apontados para explicar a não consolidação de um sistema nacional de ensino no século XIX está a necessidade de um investimento financeiro mais robusto na educação, para que se dispusesse, por exemplo, das condições materiais minimamente necessárias. O investimento no período de 1840 a 1888 foi irrisório, na faixa de 1,8% do orçamento do governo imperial para toda a educação, do Primário ao Superior. Além dessa limitação, havia um conflito entre diferentes mentalidades pedagógicas, já delineadas durante o Império: a tradicionalista, a liberal e a cientificista, sendo que as duas últimas eram contrárias a uma oficialização do ensino, o que dificultou, também, a implantação de um sistema nacional.¹⁹

Com isso percebemos que até o final do século XIX, de modo geral, a educação visava a servir o regime em vigor, mantendo um Ensino Secundário altamente seletivo e, portanto, elitista, dado que a maioria da população vivia em estado de ignorância quase total.²⁰

Em 1890, a Reforma Benjamin Constant propôs transcender o ensino clássico-humanista com a implantação do exame de madureza, que romperia o aspecto propedêutico do Ensino Secundário que, por sua vez, passaria a ter função formativa e não apenas preparatória. Com essa Reforma mantiveram-se os sete anos do Ensino Secundário, e quanto ao currículo foram acrescentadas disciplinas de cunho científico, ampliando o caráter enciclopédico do ensino.²¹ Apesar de ter sofrido fortes críticas quando de sua implantação, algumas de suas diretrizes perpetuaram por anos - principalmente em respeito ao nome de seu proponente - embora a Reforma nunca tenha sido completamente efetivada.²²

Depois de Benjamin Constant, Amaro Cavalcanti, em 1892, tentou, sem êxito, bifurcar o Ensino Secundário em Clássico e Realista; e Eptácio Pessoa, em 1901, apresentou novo regulamento para o Colégio Pedro II, reduzindo o Curso Secundário a seis anos e estabelecendo um currículo que pouco se alterou até a Reforma Capanema, promulgada em 1942.²³

Com a Reforma Eptácio Pessoa visava-se à substituição de um ensino de concepção preparatória por um regime seriado ou de promoções sucessivas. Ela marcou o início da uniformização do Ensino Secundário no país por meio da equiparação dos colégios particulares e estaduais ao Colégio Pedro II. Para essa equiparação, os colégios

deviam seguir o regulamento do Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) quanto ao “número e seriação das disciplinas, a sua distribuição pelos anos do curso e ao número de horas semanais consagradas ao estudo de cada matéria”²⁴. Os programas a serem seguidos eram os organizados pelo Colégio Pedro II, e para sua execução também devia ser observado seu regulamento e seus modelos de exames de admissão, madureza e de progressões sucessivas.²⁵ Essas medidas, para além de sua expressa intenção unificadora, visavam a um reconhecimento formal dos exames prestados em outras instituições, que não o Ginásio Nacional, para matrícula no Ensino Superior.²⁶

Em 1911 toma corpo a Reforma organizada por Rivadávia Corrêa, que perdura até 1915. De cunho bastante polêmico, com ela ocorreu a desoficialização do ensino, pois objetivava autonomia e liberdade total das práticas educativas formais. A partir dela os estabelecimentos escolares “não estariam sujeitos a nenhuma autorização governamental para seu funcionamento, nem a nenhuma fiscalização, coisas que se tornavam desnecessárias”²⁷ pois instituição alguma teria privilégio em relação à outra.

Como substitutiva da Reforma Rivadávia, em 1915 entrou em vigor a Lei Maximiliano, que se manteve regendo o ensino até 1925. Essa lei, que reduziu para cinco anos o Ensino Secundário, reoficializou o ensino. Ela, ao ser organizada, se valeu de diversos aspectos já propostos em reformas anteriores, como, por exemplo, manteve os exames preparatórios parcelados (Império), restringiu a equiparação aos estabelecimentos estaduais (Benjamin Constant), manteve o plano de ensino seriado e a redução curricular do Colégio Pedro II (Epitácio Pessoa), além do vestibular (Rivadavia).²⁸

Em 1925 entrou em vigor a Reforma Rocha Vaz ou João Luiz Alves. Com ela o Ensino Secundário voltou a ser de seis anos – sendo os cinco primeiros preparatórios para o vestibular para as escolas superiores e o sexto para os que almejavam o título de bacharel –, e preparou-se a “definitiva implantação do ensino secundário como um curso regular, capaz de preencher funções mais amplas do que a de preparação fragmentária aos cursos superiores, que se tornará definitiva realidade com as reformas posteriores a 1930”²⁹. Por meio da Reforma de 1925, pela primeira vez, oficialmente, o Ensino Secundário foi visto como uma prolongação do Curso Primário.³⁰

No entanto, apesar de várias, nenhuma das Reformas até 1930 modificou significativamente o Ensino Secundário, que continuou visando à preparação prévia para o ingresso aos cursos de engenharia, direito e medicina, sendo que mesmo as intensas discussões entre os defensores do ensino clássico-humanístico e do ensino científico, não se estabeleceu um modelo mínimo para a formação secundária.³¹ O público a ser atingido

pelos estudos secundários e atendido pelas poucas escolas públicas desse período, era composto pelos filhos da classe média, visto que os mais ricos estudavam com preceptores em casa ou em escolas particulares.³²

Na chamada Primeira República (1889-1930), vigoraram principalmente dois movimentos ideológicos voltados à educação, nessa ordem: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. O primeiro, de fundamentação quantitativa, esteve atrelado à “expansão da rede escolar e [à] tarefa de desanalfabetização do povo”, já o segundo, de viés mais notadamente qualitativo, visou “melhorias das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar”³³. Três correntes se mostraram mais marcadamente na vertente do Otimismo Pedagógico: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova^{xii} e a Pedagogia Libertária, todas elas, de alguma forma, enfrentando ou assimilando aspectos da Pedagogia Jesuíta.

A Pedagogia Tradicional estava ligada à Igreja e às oligarquias condutoras, e priorizava o ensino expositivo; já a Pedagogia Nova partiu de movimentos da classe média e da burguesia, como um meio de modernização da sociedade, focando-se em métodos ativos para o ensino e a aprendizagem^{xiii}; por fim, a Pedagogia Libertária relacionava-se aos intelectuais de movimentos sociais populares, com “desejos de transformação social contidos nas propostas do movimento operário de linha anarquista e anarco-sindicalista.”³⁴, e visava a mudanças na ordem sócio-econômica, daí, nesse sentido, ser objetivo do ensino construir um novo homem e uma nova sociedade. No entanto, apesar de claramente presentes esses três movimentos pedagógicos, o que efetivamente vigorou desde a saída dos jesuítas até 1930, de modo geral, foi a Pedagogia Tradicional, tanto a de cunho leigo quanto a religiosa.

Até o final da Primeira República, poucas eram as escolas, sendo a maioria delas de iniciativa privada, o que demonstra o caráter amplamente seletivo e elitista do ensino, especialmente do Secundário e do Superior.

A elite governante, tendo conhecimento do baixo nível das escolas oficiais e desejando que seus filhos estudassem em níveis elevados, incentivava as escolas particulares. Numa sociedade agrícola onde os meios de produção eram

^{xii} Em princípio esse movimento focalizou especialmente o Ensino Primário, partindo para o Secundário a partir da década de 1930.

^{xiii} Tal movimento valorizava a liberdade e o interesse dos alunos, bem como o respeito à individualidade de cada um, “adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional. [...] sustentava que o interesse e a motivação não eram frutos do pensamento ideativo, ou seja, interesse e motivação não eram resultados do processo de aprendizagem mas sim condições básicas para o início de tal processo.” (GHIRALDELLI JR, 2001, p.25).

elementares, só a elite dominante necessitava ser letrada. O governo não se interessava em ampliar a rede secundária, pois a economia não exigia nível médio. A elite, tendo o poder aquisitivo nas mãos, matriculava seus filhos nas escolas particulares, com finalidade de que atingissem o nível superior para serem os futuros administradores do país.³⁵

Assim, o ensino praticado até então atendia o que se concebia como as principais necessidades sociais à época, motivo pelo qual não ocorreram alterações substanciais em sua organização. Esse aspecto começa a se alterar a partir de 1930.

2. Ensino Secundário no Brasil: 1930-1971

O grande crescimento da demanda da educação pela sociedade e a procura por recursos humanos com formação adequada quebraram o equilíbrio vivido entre sociedade e educação no período anterior a 1930^{xiv}. Assim, já no início dessa década o Ensino Secundário sofre sua primeira reformulação significativa^{xv}. Ele deveria

operar como instrumento não só de conservação do *status* social dos nascidos nas camadas economicamente privilegiadas, mas também de ascensão a esse *status*, ou de consagração dessa ascensão, dos nascidos em camadas menos favorecidas ou dos filhos daqueles que o enriquecimento recente a ele abria a porta.³⁶

Com a Reforma Francisco Campos, de 1931^{xvi}, inicia-se, então, uma expansão de um Ensino Secundário que ainda permanece como uma instância elitizada, de caráter enciclopédico, não voltada, portanto, a resolver os problemas educacionais populares. Com ela estabeleceu-se

definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar^{xvii}, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal, e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção. Estabeleceu normas para admissão do corpo docente e seu registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Estabeleceu também as normas para a realização da inspeção

^{xiv} Nesse mesmo ano é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como seu primeiro ministro Francisco Campos.

^{xv} Até então as Reformas Educacionais se limitavam quase exclusivamente ao Distrito Federal para, posteriormente, serem apresentadas como modelo para os demais estados, no entanto, sem obrigatoriedade. A Reforma Francisco Campos foi a primeira a ser imposta a todo o território nacional. (ROMANELLI, 2010).

^{xvi} O Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931 tratava da organização do Ensino Secundário. O Decreto n.21.241, de 4 de abril de 1932 consolidou as disposições acerca da organização do Ensino Secundário.

^{xvii} O primeiro, com duração de cinco anos, focaria mais a formação geral do homem, e o segundo, de dois anos, faria a preparação para os cursos superiores. Esse último, o curso complementar, poderia ser de três tipos, visando a atender a diferentes áreas de formação superior: “engenharia e agronomia, medicina, odontologia, farmácia e veterinária, e direito” (SILVA, 1959, p.314).

federal, criou a carreira do inspetor e organizou a estrutura do sistema de inspeção e equiparação de escolas.^{37xviii}

A Reforma Francisco Campos marcou, portanto, uma nova fase na organização da estrutura institucional do Ensino Secundário. O principal objetivo dos estudos nesse nível de escolarização deixou de ser o ingresso nos cursos superiores e passou a ser, ao menos nos enunciados legais, a formação integral do ser humano. O ensino deveria ter, acima de tudo, caráter educativo e não mais propedêutico. Como parte da Reforma, Francisco Campos criou o Conselho Nacional de Educação^{xix}.

Em relação às pedagogias predominantes nesse período, de 1930 a 1937, é possível identificar quatro linhas, marcadamente defendidas por grupos distintos: 1) os liberais, que defendiam a Pedagogia Nova e publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova^{xx} em 1932, propondo “bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional”³⁸; 2) os católicos, apegados à Pedagogia Tradicional; 3) os governistas, formados a partir da intenção de mobilizar as propostas dos dois grupos anteriores. A Reforma Campos, entretanto, com essa disposição governista, “acabou por colocar em exercício uma política educacional própria, mas também distante de princípios efetivamente democráticos.”³⁹; 4) os aliancistas e integralistas. Os três primeiros visavam transformações dentro da ordem já estabelecida, enquanto aliancistas e integralistas objetivavam mudanças que permitissem uma nova ordem. Nesse sentido, “os integralistas sonhavam com um Estado totalitário ao estilo nazi-fascista. Em posição antagônica fixavam-se os aliancistas, que desejavam um governo democrático-popular com tendências socializantes.”⁴⁰

De 1930 a 1945 houve um equilíbrio entre as concepções humanista tradicional (católicos) e humanista moderna (Pioneiros da Educação Nova), mas após esse período passa a predominar a humanista moderna, tanto que até as escolas católicas buscaram se

^{xviii} O ensino praticado até esse momento era basicamente de preparatórios e exames parcelados para ingresso nos cursos superiores. Um currículo seriado era quase inexistente.

^{xix} “A primeira tentativa de criação de um Conselho na estrutura da administração pública, na área de educação, aconteceu na Bahia, em 1842, [...] e, em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública. A idéia de um Conselho Superior somente seria objetivada em 1911 (Decreto nº 8.659, de 05/04/1911) com a criação do Conselho Superior de Ensino. A ele seguiram-se o Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925), o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931), o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), os Conselhos Municipais de Educação (Lei nº 5692, de 11/08/1971) e, novamente, Conselho Nacional de Educação (MP nº 661, de 18/10/94, convertida na Lei nº 9.131/95).” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, *online*).

^{xx} Pautou-se “pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey, Kilpatrick e outros.” (GHIRALDELLI JR., 2001, p.42).

inteirar dessas ideias renovadoras, ocasionando uma nova concepção, uma “Escola Nova Católica”⁴¹.

Ao dar sequência, como meio de completar a ideia do Ensino Secundário com finalidade educativa, com uniformidade nacional quanto ao funcionamento e à organização, é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, ou Reforma Capanema^{xxi}, em 1942, que, assim como a anterior, manteve seu caráter enciclopedista.

Tanto a Reforma Francisco Campos como a Lei Orgânica do Ensino Secundário traziam a marca de um pacto com a Igreja Católica. Essas reformas, como instrumento de ação política, valeram-se tanto da Igreja quanto da Escola Nova. Aproximando-se do conservadorismo da Igreja, o Estado almejava “respaldar seu projeto de poder”⁴², enquanto os aspectos modernizadores da Escola Nova emprestavam um aspecto modernizador e ativo às propostas do período.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário foi parte de uma organização mais ampla do ensino em geral, constituída pelas demais leis orgânicas (dos ensinos Primário, Industrial, Comercial, Normal e Agrícola) promulgadas de 1942 a 1946. Elas, pela primeira vez, consideraram a articulação dos diversos ramos do Ensino Médio. Instituído o “paralelismo da divisão em ciclos de todos esses ensinos, deu uma solução ao problema da articulação do primeiro ciclo do ensino secundário – o curso ginasial – com os segundos ciclos dos demais ensinos, a qualquer dos quais o primeiro dava acesso.”⁴³ No entanto, apesar da aparente simetria, essa medida ainda se amparava na posição privilegiada do Ensino Secundário. A equiparação só ocorre, realmente, com a Lei de Equivalência, de 1953^{xxii}. Até então, quem se encaminhasse para um dos cursos profissionais não poderia, posteriormente, transferir-se para o Ensino Secundário (o contrário era permitido). Somente a partir da Lei de Equivalência tornou-se possível aos concluintes do Segundo Ciclo, independentemente de sua instância (Ensino Secundário, Técnico ou Normal), se candidatar a qualquer Curso Superior.

Com essas Leis Orgânicas oficializou-se o dualismo educacional, organizando “um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às ‘elites condutoras’ e um ensino profissionalizante para as classes populares.”⁴⁴.

Pela Lei Orgânica do Ensino Secundário reestabeleceram-se os estudos clássicos, mas buscou-se tecer com eles uma conciliação com os estudos científicos. Tal lei tinha como objetivo:

^{xxi} Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.

^{xxii} Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, completada pela Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.⁴⁵

Além destes, no artigo 23 dessa mesma lei também aparece como finalidade do Ensino Secundário formar as individualidades condutoras da sociedade e da nação. Embora a lei visasse formar o aluno “como pessoa” e prepará-lo para o Ensino Superior, em prática ela voltava-se mais ao segundo aspecto, tendo “caráter eminentemente propedêutico, acadêmico e acentuadamente intelectualista.”⁴⁶.

Como complementos a essa lei, em 1951 foram promulgadas modificações no Programa oficial^{xxiii}, bem como nos planos de desenvolvimento desse programa e nas respectivas Instruções Metodológicas^{xxiv} elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II.

O Ensino Médio, com a Reforma Capanema, foi subdividido em dois ciclos: o Ginásial, de quatro anos, e o Colegial, de três anos. Foi também decomposto em dois ramos^{xxv}: o Secundário (segmentado em Clássico e Científico) e o Técnico-profissional (desmembrado em Comercial, Agrícola e Industrial, além do Normal, que mantinha interação com o Secundário). Quanto à distribuição dos alunos nos cursos, sabe-se que a grande maioria optava pelo Ensino Secundário que, durante o período, tinha maior prestígio em relação aos demais^{xxvi}.

Durante o período de vigência dessas duas Reformas, Campos e Capanema, houve um intenso crescimento de matrículas e de escolas médias no país. Um mapa com dados sobre esse aumento segue apresentado em seguida, nas figuras 1 e 2.

^{xxiii} Portaria Ministerial nº 966, de 02 de outubro de 1951.

^{xxiv} Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951.

^{xxv} Cada um desses ramos era composto pelo Ginásio e pelo Colegial.

^{xxvi} “Nos anos compreendidos no período de 1947 a 1964, a matrícula efetiva do ensino secundário representou sempre mais de 70% do total da matrícula do ensino médio; a do industrial nunca chegou a atingir 5% e a do ensino agrícola foi, na maioria dos anos, inferior a um por cento.” (WEREBE, 1968, p.257).

Figura 1: Número de unidades escolares e de matrículas no Ensino Secundário e demais ramos do Ensino Médio (1933-1957)^{xxvii}.

QUADRO I ENSINO MÉDIO NO PERÍODO 1933-1957								
Anos	Ensino secundário		Ensino comercial		Ensino industrial		Ensino agrícola	
	Matrícula geral	Unidades escolares	Matrícula geral	Unidades escolares	Matrícula geral	Unidades escolares	Matrícula geral	Unidades escolares
1933	66 420	417	19 493	388	3 936	40	387	6
1936	107 469	552	28 880	470	2 660	49	672	8
1939	155 588	782	42 574	493	3 916	48	504	11
1942	199 435	886	62 012	626	10 791	97	763	22
1945	256 467	1 282	84 553	935	16 764	255	659	20
1948	335 882	1 663	84 072	774	18 691	384	2 601	38
1951	438 626	2 190	82 297	752	18 801	421	1 970	44
1954	540 902	2 510	103 709	883	19 102	421	1 143	35
1957	668 845	2 945	139 278	1 058	19 131	401	3 671	64

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura, «Sinopse Retrospectiva do Ensino no Brasil — 1871-1954» — Os dados relativos a 1957, são sujeitos a retificação

Fonte: Silva (1959, p.18).

Figura 2: Número de unidades escolares e de matrículas no Ensino Secundário e demais ramos do Ensino Médio (1950-1965).

	1950		1960		1965	
	Unid.	Matr.	Unid.	Matrícula	Unid.	Matr.
Secundário	2 072	406 920	3 860	904 252	5 095	1 553 699
Comercial .	746	76 455	1 392	194 124	1 829	288 351
Industrial .	437	19 436	427	26 081	356	79 230
Agrícola ..	48	2 099	91	6 428	105	12 878
Normal	590	33 436	1 277	93 600	1 811	220 272
Total	3 893	538 346	7 047	1 224 485	9 196	2 154 430

FONTE: S.E.E.C., in: Educação (II), Diagnóstico preliminar, E.P.E.A., 1966.

Fonte: Werebe (1968, p.257).

^{xxvii} O Ensino Secundário, assim como os demais ramos do Ensino Médio, era composto pelo Ginásio e pelo Colegial.

O crescimento manteve-se nos anos que se seguiram. De 1959 a 1965, por exemplo, a matrícula praticamente dobrou, passando de 1.100.000 para 2.150.000⁴⁷. Essa expansão esteve atrelada a uma mudança na economia nacional, com crescimento da população urbana, além de haver um número cada vez maior de pessoas que passaram a valorizar o prosseguimento nos estudos de grau médio, o que também ajuda a explicar a ampliação das matrículas nesse segmento, nesse período. Nesse sentido, o Ensino Secundário mostra-se como possibilidade “não só de conservação da posição de classe daqueles que nascem na parte superior da pirâmide social, mas, também de melhoria e ascensão social, o que determina a sua crescente procura.”⁴⁸.

Nesse período, a maior parte da escolaridade era oferecida por escolas particulares, sendo que até fins dos anos 1950 mais de 65% dos alunos estavam matriculados em instituições privadas, o que pode ser percebido na figura 3.

Figura 3: Unidades escolares e matrículas no Ensino Secundário^{xxviii}.

QUADRO XIII								
UNIDADES ESCOLARES E MATRÍCULA EFETIVA NO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO E PARTICULAR — 1933/1957								
Anos	CURSO GINASIAL				CURSO COLEGIAL			
	Unidades escolares		Matrícula efetiva		Unidades escolares		Matrícula efetiva	
	Público	Particular	Público	Particular	Público	Particular	Público	Particular
1938	108	503	34 703	90 472	54	52	5 537	4 022
1939	112	539	35 884	100 064	55	76	6 411	4 975
1940	115	581	36 582	111 407	52	73	6 189	5 986
1941	117	595	38 571	120 808	57	75	6 857	6 122
1942	119	629	43 048	132 370	61	77	6 760	7 390
1943	117	673	40 423	129 357	149	365	10 613	17 620
1944	117	695	42 125	144 512	113	316	10 859	20 768
1945	121	717	44 004	160 439	118	326	11 316	24 093
1946	137	777	48 798	176 229	122	329	12 491	28 415
1947	179	881	55 117	191 478	129	336	14 508	32 042
1948	222	937	65 689	196 374	140	364	16 183	35 305
1949	251	1 008	76 231	207 728	141	389	17 707	37 375
1950	338	1 110	87 132	226 796	178	446	19 358	41 035
1951	360	1 167	99 091	243 938	192	471	20 320	41 700
1952	388	1 217	108 068	259 875	212	476	20 236	41 541
1953	417	1 300	128 726	280 845	229	489	21 962	42 580
1954	449	1 390	143 272	301 344	244	491	23 617	44 343
1955	486	1 483	153 401	326 314	235	503	25 237	46 777
1956	536	1 530	168 446	349 169	244	502	28 563	48 237
1957	622	1 603	190 074	365 006	273	509	31 990	49 164

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

Fonte: Silva (1959, p.56).

Como vimos, um dos objetivos da Reforma Capanema foi uniformizar nacionalmente o Ensino Secundário. No entanto, ela não se concretizou completamente. Face à grande diversidade brasileira (material, pessoal, situacional) e da dificuldade com

^{xxviii} O Ensino Secundário era composto pelo Ginásio e pelo Colegial.

a equiparação a um colégio modelo, amiúde surgem artificializações e escamoteamentos, por exemplo, quanto ao quadro de pessoal e a disponibilidade de equipamentos. Sendo a fiscalização apenas formal, essa situação espalhou-se.^{49xxix}

A Escola Secundária continuou seletiva. Com a expansão ela deixou de ser seletiva apenas “no ponto de partida” – talvez até se torne menos seletiva “no ponto de partida” – mas torna-se seletiva também no desenvolvimento das atividades educacionais. Tendo recrutado os alunos, permite-se que,

no decorrer do estágio escolar, atuem fatores casuais e negativos de seleção: fatores econômicos, que atingem os que não podem continuar os estudos, chamados que são para o ganho de um salário que reforce os insuficientes orçamentos de suas famílias; fatores sociais, constituídos pela ausência de motivação extra-escolar adequada que decorre das condições do meio familiar e comunitário; fatores que podemos englobar na classificação genérica de pedagógicos, e que traduzem toda sorte de desencontros entre o trabalho escolar e as características psicológicas dos alunos. A ação desses fatores teria de refletir-se, como efetivamente se reflete, em retardamento e evasão dos alunos.^{50xxx}

Assim, apesar da expansão, o número de alunos que ficam pelo caminho é bastante considerável. “Na realidade, o que há não é nem ‘democratização’ nem ‘decadência’, mas um grave desajustamento entre as condições reais em que o ensino secundário opera e a finalidade teórica a que êle visa.”⁵¹. Para se ter uma ideia, dos 3.703.000 alunos que se matricularam na primeira série do Primário em 1958, apenas 7,4% chegaram a se matricular na primeira série do Ensino Médio em 1963. Ainda nesse sentido, de 1954 a 1964, “no ensino secundário, a matrícula do ciclo colegial não atinge 20% da matrícula do ciclo ginásial.”^{xxxi}, como podemos ver na figura 4.

xxix “A improvisação, em todos os domínios, foi o maior prejuízo trazido pelo crescimento da matrícula no ensino secundário. Com a lotação e superlotação das escolas existentes, novos estabelecimentos foram criados e instalados, em condições, geralmente, precárias. Prédios foram adaptados, nem sempre atendendo às exigências pedagógicas mínimas. Professores passaram a ser recrutados, indistintamente, sem que estivessem sempre qualificados para as funções. A despeito do renome de alguns professores do passado, nunca tivemos um corpo docente, neste ensino, com tradições de alta qualificação. Mesmo com a criação das Faculdades de Filosofia (cada vez mais numerosas, em todo o país), não pudemos satisfazer as necessidades crescentes do mercado, o que obrigou a uma série de concessões neste terreno, em detrimento do ensino. Não foram as boas escolas que proliferaram, antes, porém, as de má qualidade, baratas, mal instaladas, com professores incapazes. As instituições particulares, difundidas amplamente, tendo em vista as características da nova clientela, foram instaladas em condições precárias, não podendo oferecer ensino de alto custo. Também as novas escolas públicas, na sua maioria, foram instituídas em condições semelhantes. Tornou-se medida corrente a instalação de novos ginásios em edifícios onde já funcionavam escolas primárias, economizando-se assim prédios e instalações, limitando-se os gastos ao pagamento de professores e alguns poucos funcionários (o mínimo possível).” (WEREBE, 1968, p.157).

xxx Diante disso, temos que o Ensino Secundário, apesar da expansão, não atingiu diretamente as classes mais populares mas a classe média e a pequena burguesia, entretanto, deixou de ser exclusividade dos ricos.

xxxi Nos anos que se seguem a situação se mantém: de 1960 a 1971, “dos 3.950.504 alunos que ingressaram na 1ª série primária, em 1960, 14,41% ingressaram na 1ª série ginásial, 6,29% atingiram a 3ª série colegial e 4,84% conseguiram entrar no curso superior. [...] Queremos apenas sublinhar os chamados ‘pontos de

Figura 4: Matrículas no Ensino Secundário (1954-1964)^{xxxii}.

Anos Séries	1954		1957		1960		1964	
	N.º de alunos	N.ºs ind.	N.º de alunos	N.ºs ind.	N.º de alunos	N.ºs ind.	N.º de alunos	N.ºs ind.
1ª série	169 626	100	211 218	100	273 908	100	464 982	100
2ª série	128 505	76	159 680	76	209 305	76	315 277	68
3ª série	94 790	56	118 318	56	156 331	57	235 355	50
4ª série	70 766	42	89 924	43	115 064	42	185 321	40
Concls. .	60 439	36	74 895	35	98 344	36	160 689	35
1ª série	36 014	21	43 192	20	54 287	20	80 243	17
2ª série	22 917	14	26 114	12	33 504	12	49 223	10
3ª série	18 284	11	20 399	10	25 679	9	87 776	8
Concls. .	15 444	9	17 490	8	23 025	8	33 473	7

FONTE: S.E.E.C., Educação (II), E.P.E.A., 1966.

Fonte: Werebe (1968, p.259).

Durante esse período já estava em discussão uma nova proposta legislativa para o Ensino Secundário que começa a ser organizada em 1948 e que, após várias reformulações, culmina na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961^{xxxiii}. Com essa nova Reforma ocorre uma descentralização do ensino e o Colégio Pedro II deixa de ser o modelo de ensino para todo o país, passando cada estado a ser responsável por seu próprio sistema educacional.⁵² Seria essa a maior alteração dessa LDB, que não apresentava um currículo fixo e rígido para todo o território nacional.

Com ela o Ensino Médio continuou subdividido em dois ciclos: o Ginásio (de 4 anos) e o Colégio (de 3 anos) e nos ramos Técnico (Agrícola, Industrial e Comercial), Normal e Secundário. Essa LDB gerou maior entrosamento entre os cursos, que se

estrangulamento': a passagem da 1ª para a 2ª série primária (em 1961, mais de 57% das crianças não ingressaram na 2ª série), e passagem do primário para o ginásio (que marginaliza cerca de 38% dos alunos concluintes da 4ª série primária) e a passagem do colegial para o ensino superior (a este não chegam cerca de 33% dos indivíduos que terminaram o colegial)." (ROMANELLI, 2010, p.93).

^{xxxii} O Ensino Secundário eram composto pelo Ginásio e pelo Colegial.

^{xxxiii} Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

articulavam nos dois ciclos, permitindo tanto a transferência dos alunos entre eles quanto o ingresso no Ensino Superior, desde que cumpridas as adaptações necessárias.⁵³

Outro aspecto resultante dessa LDB diz respeito às escolas privadas que, de certa forma, foram incentivadas, visto a lei prever ajuda financeira a esse segmento.

A partir desse momento a educação é considerada elemento chave para o desenvolvimento nacional, e, neste sentido, fomenta-se o Ensino Técnico e Profissional.⁵⁴ Como meio de consolidar essa política, investe-se em diversas frentes. Por exemplo, em 1962 é criado o Conselho Federal de Educação (CFE), nesse período também se assinam acordos/parcerias com organizações estrangeiras, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), a Organização dos Estados Americanos (OEA), entre outros.⁵⁵

Entre 1964 e 1968 foram doze os acordos firmados entre o MEC e a Agência para o Desenvolvimento Internacional (AID), os conhecidos acordos MEC/Usaid, voltados à “assistência técnica e cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro”⁵⁶. Nesse período, “o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID (entretanto pagos pelo governo brasileiro).”⁵⁷ Desse modo, “a USAID atingiu de forma completa não somente todo o sistema de ensino vigente na época, como também o controle da publicação e divulgação de livros didáticos.”⁵⁸.

Na figura 5 podemos ver o crescimento dos ensinos Primário e Médio nesse período (1960-1968).

Figura 5: Crescimento dos ensinos Primário e Médio^{xxxiv} de 1960-1968.

Crescimento percentual da matrícula nos níveis primário e médio, em dois períodos		
Períodos	Crescimento no primário	Crescimento no médio
De 1960 a 1964	36%	60%
De 1964 a 1968	16%	69%

Fonte dos dados brutos: Estatísticas da Educação Nacional, 1960/1971.

Fonte: Romanelli (2010, p.214).

Com a implantação do regime militar, a escola deixa de ter como principal objetivo formar consciências e passa a visar a formação de mão-de-obra.⁵⁹

^{xxxiv} Um dos ramos do Ensino Médio era o Secundário, era composto pelo Ginásio e pelo Colegial.

a palavra de ordem foi a econômica e a premissa do aluno enquanto pessoa a ser formada, enquanto indivíduo a ser trabalhado, é substituída por: *produtor, consumidor, portador de mão-de-obra qualificada para determinada indústria*, palavras que se repetem e se consolidam na Reforma de 1971 – quase dez anos após.⁶⁰

A LDB de 1971^{xxxv} vem reforçar ainda mais esse aspecto. Ela amplia a concepção de privatização do ensino – a Emenda Constitucional nº 1 de 1969 já previa auxílio financeiro e técnico a essas unidades – e não indica uma porcentagem mínima para a União destinar à educação.⁶¹

Por meio dessa lei amplia-se o tempo de escolaridade obrigatória para oito anos^{xxxvi}, contemplando, então, até o final do 1º grau (antigos Primário e Ginásio)^{xxxvii}, e converte-se o 2º grau (antigo Colégio) em ensino profissionalizante^{xxxviii}, subordinando, assim, a educação à produção. O ensino de 1º grau teria cunho de educação geral fundamental, além de propiciar uma sondagem vocacional e uma iniciação para o trabalho, já o 2º grau visaria à habilitação profissional.⁶²

Com isso, a LDB de 1971 apresenta princípios de continuidade e terminalidade:

A continuidade é proporcionada, na nova estrutura, por um conteúdo que parte de uma base de educação geral ampla, nas primeiras séries do 1º grau, para a formação especial e as habilitações profissionais, no segundo grau. Dessa forma, um núcleo comum de conhecimentos básicos é garantido em todos os níveis e em todas as regiões. Esse núcleo é praticamente exclusivo, nas últimas séries do 1º grau, para permanecer em plano secundário, no 2º grau, onde então é predominante a formação específica da habilitação profissional. A passagem gradativa do geral para o particular é que garante a continuidade das séries anteriores nas posteriores.

A terminalidade é proporcionada pela possibilidade de cada nível ser terminal^{xxxix}, ou seja, de facultar uma formação que capacite o educando para o exercício de uma atividade.⁶³

^{xxxv} Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

^{xxxvi} “Em 1971, quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola; a evasão e a repetência assumiam dimensões assustadoras: para cada mil crianças que entravam na 1ª série do primário, em 1961, por exemplo, menos da metade (446) chegavam à 2ª série e somente 56 logravam ingressar no ensino superior em 1972. A taxa de perdas era da ordem de 76% só no primário.” (GERMANO, 2011, p.167).

^{xxxvii} Com essa mudança eliminaram-se os exames de admissão, que era um forte ponto de estrangulamento em épocas anteriores.

^{xxxviii} Com isso extinguiu-se o antigo Ensino Secundário, tornando toda a modalidade profissionalizante. No entanto, as escolas particulares, na prática, não aderiram a essa mudança, continuando a oferecer um ensino propedêutico, visando ao ingresso de seus alunos na universidade. Outra mudança ocorrida foi a extinção da Escola Normal e a criação da habilitação Magistério para substituí-la.

^{xxxix} Essa terminalidade permitia que o aluno deixasse o sistema educacional mais cedo, entrando antes no mercado de trabalho e, conseqüentemente, diminuindo a procura pelo Ensino Superior. Portanto, essa LDB também esteve diretamente ligada à contenção de ingressantes na universidade.

Diante de todas essas mudanças e da expansão do número de matrículas e escolas^{xl} (nas figuras 6 e 7 estão disponíveis duas tabelas: uma apresenta o número de matrículas em relação à população; a outra indicando o número de alunos nos cursos Profissionais e Secundário pós 1930), as LDBs de 1961 e 1971 também focaram a formação do professor que atuaria no Ensino Secundário: ele deveria, prioritariamente, ser formado por Faculdades de Filosofia^{xli}. Dada a insuficiência de instâncias de formação docente, entretanto, os professores continuaram a ser recrutados emergencialmente, por meio dos exames de suficiência^{xlii} que já vinham ocorrendo desde 1946.

^{xl} O Ensino Médio, como vimos, era dividido em Ginásio e Colegial, e, também, nos ramos Secundário e Técnico-profissional. Nas décadas de 1950 e 1960 há uma grande expansão no número de matrículas no Ensino Médio, especialmente no Secundário, que era o segmento mais procurado e valorizado pela maior parte da população. O maior crescimento está no Ginásio, que acata o crescimento do Primário (que foi menor que o do Médio), mas também aceita aqueles que já haviam terminado o Primário anteriormente e que retornam em busca de mais escolaridade, como meio de ascensão social. No entanto, a escola e o ensino não estão adaptados a realidade de seu novo público, o que torna a continuidade nos estudos, para muitos, complicada. Com isso, ao mesmo tempo em que há uma expansão, também temos uma escola que promove a evasão e a retenção. Além disso, muitos evadem da escola por já terem alcançado a formação exigida pelo mercado de trabalho. A maioria dos alunos que ingressavam no Ginásio não chegavam ao Colegial, assim, a expansão do ensino centraliza-se, principalmente nesse primeiro ciclo, o que justifica a porcentagem de aumento de matrículas no Colegial não ser tão grande quanto no Ginásio.

^{xli} Os primeiros cursos para formar professores secundários no Brasil datam da década de 1930, a partir da criação das Faculdades de Filosofia, sendo que os cursos da Universidade de São Paulo (São Paulo) e da Universidade do Brasil (Rio de Janeiro), criados nessa década, serviram de modelo para os que os seguiram, especialmente na década de 1940, em diferentes locais do país. No entanto, devido à grande expansão do Ensino Secundário, principalmente nas décadas de 1940 e 1950, esses centros não conseguiram suprir a necessidade de professores formados para atenderem à demanda (RIOS; BÚRIGO; OLIVEIRA FILHO, 2011).

^{xlii} A partir de tais exames era fornecido o direito de lecionar aos candidatos que obtinham êxito na prova, em locais onde não houvesse professores habilitados por Faculdades de Filosofia.

Figura 6: Crescimento populacional e escolarização no Brasil (1920-1970).

QUADRO 3 Evolução do crescimento populacional e escolarização no Brasil, da população de 5 a 19 anos, de 1920 a 1970							
Anos	População de 5 a 19 anos	Matrícula no primário	Matrícula no médio	Total de matrícula	Taxa de escolarização	Crescimento da população	Crescimento da matrícula
1920	12.703.077	1.033.421*	109.281*	1.142.702*	8,99	100	100
1940	15.530.819	3.068.269	260.202	3.328.471	21,43	122,26	291,28
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15	148,20	430,92
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37	203,71	755,70
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,72	276,86	1.653,64

* Dados estimados

Fonte dos dados brutos:

a) Fundação do IBGE: *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970.

b) *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 101.

c) Werner Baer. *A industrialização e o desenvolvimento econômico no Brasil*, FGV.

d) *Estatísticas da Educação Nacional*, 1960-1971.

Fonte: Romanelli (2010, p.68).

Figura 7: Matrícula no Ensino Médio^{xliii} (1935-1970).

Evolução da matrícula geral do ensino médio secundário e profissional, de 1935 a 1970						
Anos	Secundário	Índices	Profissional	Índices	Total	Índices
1935	93.829	100	61.941	100	155.770	100
1940	170.057	181	90.145	145	260.202	167
1950	406.959	433	150.475	242	557.434	357
1960	868.178	925	309.249	499	1.177.427	755
1970	3.055.652	3.256	1.030.421	1.663	4.086.073	2.623

Fonte dos dados brutos: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 101, p. 121, e *Estatísticas da Educação Nacional*, 1960/1971. MEC.

Fonte: Romanelli (2010, p.117).

Quanto às práticas pedagógicas, em um primeiro período (1932-1969), como já vimos, predominou a Pedagogia Nova. Posteriormente, após 1969, passa a vigorar uma concepção pedagógica produtivista que, com a influência do regime militar, era marcada por uma Pedagogia Tecnicista, refletida na LDB de 1971 que enfatizava, inclusive, técnicas e métodos de ensino.⁶⁴

A Pedagogia Tecnicista objetivava um processo educativo objetivo e operacional. A educação seria organizada racionalmente, com o mínimo de interferência subjetiva.

^{xliii} O Ensino Médio era composto pelo Ginásio e pelo Colegial, um de seus ramos era o Ensino Secundário e outro o Técnico-profissional.

Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais se devem ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.⁶⁵

Assim, em relação ao pedagógico, na pedagogia tradicional o principal é aprender, na nova: “aprender a aprender”, e na tecnicista “o que importa é aprender a fazer”.⁶⁶

3. Ensino de Matemática no Ensino Secundário

Tendo sido apresentada, até agora, uma ideia geral do Ensino Secundário no Brasil até o início dos anos 1970, passamos a explorar, também de forma geral e breve, aspectos do ensino de Matemática nas escolas secundárias.

Durante o início do Brasil Colônia, no Ensino Secundário estudavam-se apenas as humanidades clássicas, ficando a Matemática, de modo geral, restrita aos estudos superiores. É com as aulas régias que o ensino de Matemática chega à escolaridade, dividido em aulas de Álgebra, Geometria e Aritmética, ainda que as aulas régias existissem, espalhadas pelo país, em quantidades muito restritas, sendo frequentadas por poucos alunos.⁶⁷

Com a vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, se fortaleceu o ensino dessa disciplina, que passou a ser vista como essencial para a preparação de “mão-de-obra especializada, que necessitava de uma Matemática utilitária.”⁶⁸ Assim, lentamente, o ensino deixou de ser marcado pelo cunho utilitarista, passando a ser visto em sua dimensão científica para, aos poucos, assinalar-se pela abstração.

Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, a Matemática passou a ser ensinada nos oito anos do Curso Secundário. Com as reformas que se seguiram isso foi se modificando. Em 1841, por exemplo, a Matemática era estudada apenas nos três últimos anos do Secundário; em 1850, das sete séries, a disciplina era ensinada na quinta e na sexta; em 1856 era ministrada nos quatro primeiros anos e em 1857 nos cinco primeiros

dos sete anos de curso. Até 1889 – ano em que a Matemática passou a ser conteúdo programático para todas as séries⁶⁹ – foram poucas as alterações.

De 1915 a 1925 o Ensino Secundário era composto de cinco anos, e a Matemática era ensinada nos quatro primeiros. Em 1928 inicia-se um movimento de unificação da Matemática no Colégio Pedro II (como vimos, colégio modelo nacional) que até então era ensinada separadamente, em três ramos (a Aritmética, a Álgebra, e a Geometria e Trigonometria^{xliv}), sendo lecionada nos cinco anos do curso. Essa proposta de ensino da Matemática como uma disciplina única também foi incorporada na Reforma Francisco Campos^{xlv}, em 1931, sendo, portanto, oficializada para todo o país. Até a implantação dessa Reforma, o ensino de Matemática era parcelado, sem uniformidade, e oferecido em diferentes momentos do Curso Secundário. Assim, a Reforma Campos é tida como um divisor de águas no ensino de Matemática, pois a partir de então, segundo as diretrizes oficiais, os alunos passariam a estudar essa disciplina unificada, sem predomínio de uma parte sobre as outras, em todos os anos do curso.⁷⁰

Quanto ao modo como esse ensino ocorreu no período que aqui nos interessa, (do final do século XIX até meados do século XX) sabemos da acentuada diversificação de tendências vigentes. Os autores por nós consultados apontam a vigência demarcada de pelo menos seis tendências: a Formalista Clássica, a Empírico-ativista, a Formalista Moderna, a Tecnicista, a Construtivista e a Socioculturalista^{xlvi}.

Segundo a tendência *Formalista Clássica*, o principal objetivo da Matemática escolar era “o desenvolvimento do ‘espírito’, da ‘disciplina mental’ e do pensamento lógico-dedutivo”⁷¹. Seu ensino era caracteristicamente livresco, fundado numa Pedagogia Tradicional, centrada no professor, com aulas expositivas, sendo o aluno um ser passivo que devia memorizar e reproduzir o apresentado pelo professor ou pelos livros.⁷²

A tendência *Empírico-ativista* surge em contraposição à escola clássica tradicional. Segundo suas diretrizes, o aluno é um ser ativo, centro do processo de ensino e aprendizagem, e o professor uma espécie de orientador. Cada aluno deve ser considerado em sua individualidade e com seus interesses. Essa tendência se consolida

^{xliv} Essa mudança foi resultado da influência do movimento internacional para a modernização do ensino de Matemática que vinha ocorrendo desde o início do século XX, proposta para o Colégio Pedro II por Euclides Roxo.

^{xlv} O ensino de Matemática deixou de objetivar apenas o desenvolvimento do raciocínio, passando a focar também o desenvolvimento de aptidões intelectuais voltadas à utilidade e à aplicação.

^{xlvi} Essa classificação das tendências é dada por Fiorentini (1995). Para elaborá-la, esse autor considerou a concepção de Matemática, o modo como se dá a obtenção/produção de seu conhecimento, os fins e valores atribuídos a seu ensino, as concepções de ensino e aprendizagem, a relação professor/aluno e a perspectiva de pesquisa/estudo objetivando à melhoria do ensino dessa disciplina.

de forma mais nítida nos anos de 1920, no Brasil, com o Movimento da Escola Nova. Acredita-se que o aluno aprende fazendo, partindo do concreto para o abstrato, valorizando a aplicação da Matemática e sua relação com as demais áreas de ensino^{xlvi}.⁷³

A tendência *Formalista Moderna* vincula-se intimamente ao Movimento da Matemática Moderna (MMM), que buscou um “retorno ao formalismo matemático, só que sob um novo fundamento: as estruturas algébricas e a linguagem formal da Matemática contemporânea.”⁷⁴ Valorizam-se então “o uso preciso da linguagem matemática, o rigor e as justificativas das transformações algébricas através das propriedades estruturais.”⁷⁵ Essa nova postura visava a diminuir o desacordo entre a Matemática do curso médio e do universitário. O ensino continuava centrado na autoridade do professor, com aulas expositivas.⁷⁶^{xlvi} No Brasil, essa tendência foi influenciada pelo movimento internacional de reformulação e modernização do currículo escolar, tendo como foco de discussão, aqui, os Congressos Brasileiros do Ensino de Matemática cuja primeira edição ocorre em 1955, quando ainda era muito presente o movimento de renovação do ensino a partir das indicações da Reforma Francisco Campos, defendendo a articulação entre as diferentes áreas da Matemática e o diálogo entre ela e as demais ciências, bem como o uso da História da Matemática no ensino e a perspectiva do estudo dirigido.⁷⁷ Já nos II e III^{xl} Congressos, ocorridos em 1957 e 1959 respectivamente, é possível perceber nuances do MMM nos trabalhos apresentados, ainda que não tenham sido esses congressos, especificamente, os elementos centrais a desencadear esse movimento no país: esse papel foi ocupado pelo Grupo de Estudos do Ensino da Matemática (Geem), criado em 1961, e, posteriormente, apoiado por outros grupos. Os livros didáticos deram uma contribuição visceral para a divulgação do movimento no Brasil. No IV Congresso, em 1962, foram discutidos exemplos de

^{xlvi} Além disso, nela mostra-se a importante relação entre a intuição e a lógica para o desenvolvimento da Matemática e, conseqüentemente, para seu ensino. A aquisição apenas do raciocínio, isoladamente, com o pensamento rigorosamente dedutivo, não condiz com as novas ideias. A lógica deve acompanhar o desenvolvimento mental do educando, passando do conhecimento já adquirido instintivamente por ele para sua organização lógica. A capacidade intuitiva deve ser valorizada e o ensino apenas como um treino da capacidade de raciocínio dedutivo deve ser posto de lado. O extremo rigor matemático na Escola Secundária também deve ser abandonado por contribuir para o aumento do tédio e da aversão aos estudos abstratos, não sendo necessário provar todas as verdades matemáticas por meio de raciocínio formal. (ROXO, 1937).

^{xlvi} Apesar de apresentarem algumas similaridades, esses dois formalismos, o Clássico e o Moderno, têm diferenças fundamentais. “Em termos pedagógicos, enquanto a tendência clássica procurava enfatizar e valorizar o encadeamento lógico do raciocínio matemático e as formas perfeitas e absolutas das ideias matemáticas, a tendência moderna procurava os desdobramentos lógico-estruturais das ideias matemáticas, tomando por base não a construção histórica e cultural desse conteúdo, mas sua unidade e estruturação algébrica mais atuais.” (FIORENTINI, 1995, p.15).

^{xl} Os anais desse III Congresso foram publicados pela Cades.

trabalhos com a Matemática Moderna que “deram certo”, e foi proposto um programa para o Ensino Secundário subsidiado por essas ideias. Por fim, o V Congresso, em 1966, foi destinado especificamente a essa temática.⁷⁸

Em nenhum outro momento o ensino da Matemática foi tão discutido, divulgado e comentado como naquele período. Os jornais noticiavam, os professores faziam cursos, os livros didáticos multiplicavam-se, os pais assustavam-se e os alunos “aprendiam” a Matemática moderna.

A organização da Matemática moderna baseava-se na teoria dos conjuntos, nas estruturas matemáticas e na lógica matemática. Esses três elementos foram responsáveis pela “unificação” dos campos matemáticos, um dos maiores objetivos do movimento.⁷⁹

Entretanto, o MMM, no Brasil, até a LDB de 1971, não foi respaldado ou planejado a partir de uma legislação oficial ou por agências do governo voltadas à educação.

A institucionalização da matemática moderna não aconteceu “de uma vez só”, por alguma decisão governamental centralizada. Elementos da matemática moderna foram incorporados aos programas e aos exames segundo dinâmicas regionais e setoriais diversas.⁸⁰

É possível delinear, *grosso modo*, duas grandes fases na dinâmica de institucionalização ou oficialização da matemática moderna.

Os anos 1960 são marcados por dois processos concomitantes e complementares. Em um número relativamente pequeno de instituições escolares, a matemática moderna é objeto de experimentações relatadas em reuniões e Congressos e que darão lugar, eventualmente, à produção de apostilas e livros. Tratam-se de instituições onde atuam os professores mais engajados no Movimento ou professores que participaram dos cursos de formação sobre matemática moderna. Em muitos casos, a repercussão do trabalho desenvolvido nessas escolas será favorecida pelo prestígio das próprias instituições ou dos professores envolvidos. Ao mesmo tempo, em muitos estabelecimentos de ensino de diferentes redes, elementos da matemática moderna são progressivamente incorporados aos currículos, pela influência dos livros didáticos e de outros mecanismos de divulgação.

A aprovação da Lei nº 5692/71, que extingue o ensino primário e o ginásio e institui o ensino de primeiro grau obrigatório, de oito anos, marca o início de uma nova fase. A partir daí serão elaborados documentos oficiais, nos Estados e em alguns municípios, que incorporam, em diferentes graus e segundo lógicas também variadas, influências da matemática moderna, com a inclusão de novos conteúdos, novos ordenamentos e novas abordagens.

A primeira fase é marcada por certa ambiguidade que viabilizou a divulgação da matemática moderna sem que estivesse oficializada.⁸¹

Na história do MMM, no Brasil, são usualmente citados os vários cursos voltados à formação de professores, a promoção de revistas pedagógicas e livros didáticos (que além de difundir o movimento, ajudavam a formar o professor), a divulgação de questões do ensino de Matemática em diferentes mídias, e a criação e o apoio dos diferentes grupos de estudo e pesquisa criados pelo país.⁸² Entre nós, esse movimento perde força na segunda metade da década de 1970, quando passa a sofrer severas críticas e vai, aos poucos, esmaecendo⁸³.

A tendência *Tecnicista (e suas variações)* é considerada como pedagogia oficial do regime militar, já que visava “*inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista*”⁸⁴ e enfatizava as tecnologias de ensino. Segundo essa tendência, aprender Matemática seria desenvolver habilidades e atitudes e fixar conceitos ou princípios.

A pedagogia tecnicista não se centra no professor (como no ensino tradicional e no formal-moderno), nem no aluno (como veremos na escola ativa ou construtivista), mas nos *objetivos* instrucionais, nos *recursos* (materiais instrucionais, calculadoras etc.) e nas técnicas de ensino que garantiriam o alcance dos mesmos.⁸⁵

Ou seja, professor e aluno ocupam uma posição secundária, constituindo-se em meros executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas.⁸⁶

Já segundo a tendência *Construtivista*, o importante é “*aprender a aprender e desenvolver o pensamento lógico-formal*”⁸⁷. O professor sempre está junto com o aluno, o processo é mais valorizado que seu resultado, deve-se procurar entender como a criança aprende e “desenvolver atividades ou materiais potencialmente ricos que desencadeiem conflitos cognitivos e abstrações reflexivas, possibilitando, assim, a construção de conceitos ou o desenvolvimento de estruturas cognitivas.”⁸⁸

A tendência *Sócioetnocultural* surge a partir de estudos socioculturais voltados à educação, diante dos quais emerge a teoria da diferença cultural, uma perspectiva em que se valoriza o saber popular trazido pelo estudante, num cenário em que vige uma relação dialógica entre professor e aluno na qual os dois aprendem, e os estudos partem do interesse do educando e as atividades são propostas a partir da realidade dele.⁸⁹

Certamente essas tendências não ocorrem em estado puro nem se alteram a partir de um momento fixo e determinável. Elencá-las, entretanto, nos permite caracterizar com mais clareza formas de como o ensino ocorreu ao longo do tempo, modos de ação docente que, não podendo ser desvinculadas da sociedade em que são desenvolvidas, estão contaminadas pelo contexto sociocultural mais amplo, vindo a contaminar as políticas educacionais.

4. Algumas considerações

É possível perceber, diante do que foi até agora discutido a partir de vários autores, que o ensino praticado até o fim da Primeira República foi fortemente influenciado especialmente por teorias, teóricos e movimentos estrangeiros, não plenamente ajustados

à realidade nacional¹. A Escola Secundária era claramente elitista e concebida como sendo um mero “degrau” necessário para o acesso aos cursos superiores, mantendo-se propedêutica e fragmentada, principalmente em virtude das aulas régias, que vigoraram por longo tempo. Essas características, entretanto, faziam funcionar uma escola que atendia perfeitamente às necessidades daqueles a quem ela era facultada, promovendo seus valores e realizando seus desejos.⁹⁰

Já a partir da década de 1930 o Ensino Secundário passa a ser marcado por uma característica mais unitária e uniformizadora em virtude das reformas operadas, então, em nível nacional. Desse período em diante ocorre uma grande expansão desse nível de ensino formal, paulatinamente permitindo uma maior diversificação dos que frequentavam os bancos escolares. Sabe-se, por exemplo, que em 1957, dos

alunos matriculados na escola secundária, 10%, apenas, são filhos de progenitores que em seu tempo tiveram um curso secundário completo; a grande maioria desses pais tiveram apenas curso primário; 25% deles nem mesmo curso primário completo tiveram, não sendo pequena a taxa de pais analfabetos.⁹¹

No entanto, apesar dessa grande mudança no público alvo, a organização e o modo como se dava o ensino não se modificou em mesma escala, não atendendo, portanto, de modo geral, à nova realidade, continuando a imperar um elitismo, agora potencializado pelas estratégias implantadas “naturalmente” no cotidiano escolar aliadas ao descuido estatal com as necessidades de um sistema nascente^{li}, com o que se acentuou a presença

¹ Nota-se, por exemplo, a influência portuguesa, posto que até 1759 o ensino no Brasil era praticado pelos jesuítas, eleitos como responsáveis pela educação de Portugal e de suas colônias. Essa influência fica marcada, por exemplo, com a adoção da *Ratio Studiorum*, que passou a reger todo o ensino praticado pela Companhia de Jesus. Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e, conseqüentemente, do Brasil, em 1759, o ensino passa a ser regido pela Reforma Pombalina, ocorrida em Portugal e estendida ao Brasil com adaptações, principalmente com a implantação das aulas-régias. Já a influência francesa foi sentida em diferentes aspectos no ensino. O Colégio Pedro II foi criado nos moldes franceses de ensino, e, na sequência, muitas mudanças nele ocorridas, como modelos de currículos e programas de ensino, também foram inspirados naqueles praticados na França. A ideia de um sistema nacional de educação é tributária dessa influência francesa, assim como aspectos mais terminológicos como o uso da palavra *liceu* para nomear instituições e das denominações *Primário* e *Secundário* para designar graus do ensino. Notável é também a influência dos manuais franceses no ensino. Quanto à marca dos americanos, sabe-se, por exemplo, que os Grupos Escolares, instituições de Ensino Primário criados ao final do século XIX são de matriz americana (SOUZA, 2011). A influência estrangeira, ainda que tenha sido, aos poucos, matizada dada a evolução de um pensamento pedagógico brasileiro, foi e ainda é sentida em nossas escolas: o ensino técnico, por exemplo, é tributário de políticas públicas alemãs e inglesas, e as atuais reformas curriculares refletem vivamente estruturas vigentes em outros países (PRADO, 2018; MELILLO, 2018).

^{li} “Absorta complacentemente nas suas rotinas tradicionais, ela [a escola] continuou a prestar o mesmo serviço que, em época anterior, vinha prestando à nata aristocrática de uma sociedade predominantemente rural e agrária, em moldes quase feudais. Nenhuma redefinição de suas finalidades e seus objetivos; nenhuma alteração fundamental na rigidez legal de seus currículos, nenhuma melhoria nas suas instalações, no seu equipamento e nos seus métodos de ensino; sobretudo, nenhuma tentativa de redefinir sua filosofia

de escolas particulares às quais a “antiga elite” passou a recorrer. Deste momento em diante, embora a sociedade ainda visasse de forma inequívoca o ingresso ao Ensino Superior, o Curso Secundário foi sendo cada vez mais valorizado como meio de ascensão social. Até 1953, quando se dá a promulgação da Lei de Equivalência, os estudos secundários eram espaços privilegiados em relação aos cursos profissionalizantes. Com a Lei, os alunos desses cursos profissionalizantes ganharam o direito de ingressar em diferentes cursos superiores, inclusive aqueles voltados a áreas distintas das que eles haviam se especializado.

A expansão do ensino para atender a essa nova massa de estudantes implicou improvisação em todos os aspectos: faltavam espaços físicos e materiais, dada a superlotação das salas, e mesmo a docência passou a ser exercida em caráter improvisado, já que com a necessidade de contratação emergencial 12% dos docentes lecionavam no Ensino Secundário sem tê-lo concluído. A formação superior formal para a docência, iniciada apenas na década de 1930, ainda era claramente insuficiente para atender a demanda, sendo que 84% dos docentes atuantes nos anos de 1950 eram autodidatas.⁹²

Diante desse quadro de retrocesso qualitativo mas de expansão quantitativa, impõe-se a necessidade de uma nova Escola Secundária para atender a esse novo contingente de estudantes e cumprir a missão dela exigida pela sociedade. Para essa nova escola e esses novos alunos, era urgente um novo professor^{lii}, com nova mentalidade, novos materiais, novas metodologias e novas práticas.

Nesse cenário, reforçam-se as discussões escolanovistas que, em período anterior, especialmente na década de 1930, tinham sido intensas principalmente devido à intervenção da Igreja. A Escola Nova então ganha espaço, e a Igreja, que já não dispunha do mesmo poder na educação, vê-se compelida a incorporar para si esses mesmos ideais, ainda que readequando alguns de seus aspectos.

Esse movimento de renovação do ensino, visando à criação de um novo Ensino e de um novo professor secundários, é acionado e respaldado em publicações e cursos

da educação em face das rápidas transformações que, desordenadamente, se vinham operando no nosso panorama social.” (A NOSSA REVISTA, REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957, p.6).

^{lii} Essa ideia da criação de um novo Ensino Secundário se dá a partir da Reforma Francisco Campos, que institucionaliza e nacionaliza um novo modelo para essa modalidade e, assim, faz surgir a necessidade de formar professores para atender a esse ensino diferenciado que a legislação impõe. Isso é intensificado na década de 1940 com a Reforma Capanema e com a expansão do ensino, dada após intensa pressão popular. Diante do novo quadro de alunos, o Ensino Secundário continua a não atender (ou atende ainda menos) as necessidades, e o professor então disponível, também se mostra inadequado para o novo cenário. É preciso, então, um novo ensino, mas também um novo professor (maiores informações acerca do cenário educacional e do professor Secundário, de antes e do novo modelo, podem ser encontradas, entre outros, no quarto capítulo desta tese).

oferecidos no período, principalmente aqueles vinculados à Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), criada no início da década de 1950^{liii}.

Em cadeia, com o correr dos tempos, os movimentos pedagógicos foram se aproximando das concepções políticas vigentes em cada época, como no caso do MMM, que a partir da LDB de 1971 recebe certo respaldo oficial, visto também atender aos interesses do governo militar: a “matemática moderna, com sua promessa de promover a aprendizagem e superar a aversão à matemática, correspondia bem à lógica eficientista que impregnou as políticas educacionais na vigência do regime militar, e sob a influência norte-americana.”⁹³. Assim também ocorreu com a Pedagogia Tecnicista nesse período, que teve suas bases em estudos americanos e que, com os acordos MEC/Usaid, foi declarada tendência oficial do regime militar.

¹ Romanelli (2010, p.35).

² Silva (1959).

³ Ribeiro (1993, p.15).

⁴ Saviani (2010).

⁵ Silva (1959).

⁶ Martins (1984).

⁷ Silva (1959, p.205).

⁸ Silva (1959, p.205-206).

⁹ Silva (1959, p.207).

¹⁰ Silva (1959).

¹¹ Miorim (1998, p.83).

¹² Silva (1959, p.210).

¹³ Miorim (1998).

¹⁴ Silva (1959, p.211).

¹⁵ Miorim (1998).

¹⁶ Silva (1959).

¹⁷ Silva (1959).

¹⁸ Miorim (1998, p.87, grifos da autora).

¹⁹ Saviani (2010).

²⁰ Werebe (1968).

²¹ Miorim (1998).

²² Carvalho (2003).

²³ Silva (1959).

²⁴ Silva (1959, p.290).

²⁵ Silva (1959).

²⁶ Silva (1959).

²⁷ Silva (1959, p.299).

²⁸ Martins (1984).

²⁹ Silva (1959, p.313).

³⁰ Nunes (2000).

³¹ Miorim (1998).

³² Ghiraldelli Jr. (2001).

³³ Ghiraldelli Jr. (2001, p.15).

³⁴ Ghiraldelli Jr. (2001, p.20).

^{liii} Essa Campanha e seu papel nesse cenário serão tematizados mais detalhadamente em outros capítulos deste trabalho.

-
- ³⁵ Ribeiro (1993, p.19).
³⁶ Silva (1959, p.261, grifo do autor).
³⁷ Romanelli (2010, p.136-137).
³⁸ Ghiraldelli Jr. (2001, p.39).
³⁹ Ghiraldelli Jr. (2001, p.40).
⁴⁰ Ghiraldelli Jr. (2001, p.41).
⁴¹ Saviani (2010, p.300).
⁴² Saviani (2010, p.271).
⁴³ Silva (1959, p.318).
⁴⁴ Ghiraldelli Jr. (2001, p.84).
⁴⁵ Brasil (1942, p.5).
⁴⁶ Werebe (1968, p.141).
⁴⁷ Epea (1966).
⁴⁸ Silva (1959, p.25).
⁴⁹ Silva (1959).
⁵⁰ Silva (1959, p.34).
⁵¹ Silva (1959, p.35).
⁵² Martins (1984).
⁵³ Werebe (1968).
⁵⁴ Fazenda (1988).
⁵⁵ Fazenda (1988).
⁵⁶ Fazenda (1988, p.56).
⁵⁷ Fazenda (1988, p.61).
⁵⁸ Fazenda (1988, p.62).
⁵⁹ Fazenda (1988).
⁶⁰ Fazenda (1988, p.53, grifos da autora).
⁶¹ Germano (2011).
⁶² Romanelli (2010).
⁶³ Romanelli (2010, p.249).
⁶⁴ Saviani (2010).
⁶⁵ Saviani (2010, p.382).
⁶⁶ Saviani (2010, p.383).
⁶⁷ Miorim (1998).
⁶⁸ Martins (1984, p.217).
⁶⁹ Martins (1984).
⁷⁰ Martins (1984).
⁷¹ Fiorentini (1995, p.6).
⁷² Fiorentini (1995).
⁷³ Fiorentini (1995).
⁷⁴ Fiorentini (1995, p.14).
⁷⁵ Fiorentini (1995, p.14).
⁷⁶ Fiorentini (1995).
⁷⁷ Miorim (1998).
⁷⁸ Miorim (1998).
⁷⁹ Miorim (1998, p.114).
⁸⁰ Rios, Búrigo e Oliveira Filho (2011, p.51).
⁸¹ Rios, Búrigo e Oliveira Filho (2011, p.40).
⁸² Rios, Búrigo e Oliveira Filho (2011).
⁸³ Miorim (1998).
⁸⁴ Fiorentini (1995, p.15, grifos do autor).
⁸⁵ Fiorentini (1995, p.17, grifos do autor).
⁸⁶ Fiorentini (1995, p.18).
⁸⁷ Fiorentini (1995, p.21, grifos do autor).
⁸⁸ Fiorentini (1995, p.23-24).
⁸⁹ Fiorentini (1995).
⁹⁰ Martins (1984).
⁹¹ (A NOSSA REVISTA, REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957, p.5).
⁹² (A NOSSA REVISTA, REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957).
⁹³ Rios, Búrigo e Oliveira Filho (2011, p.51).

5. Referências

- A NOSSA REVISTA. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n.1, p.5-9, jun. 1957.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. 1942. In: MEC. Lei Orgânica do Ensino Secundário e legislação complementar. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1955. p.5-26. Coleção Documentos. Organizado por Francisco de Assis Vieira. 2ª edição.
- CARVALHO, J. B. P. de. Euclides Roxo e as polêmicas sobre a modernização do ensino da Matemática. In: VALENTE, W. R. (Org.). **Euclides Roxo e a modernização do ensino de Matemática no Brasil**. São Paulo: Biblioteca do Educador Matemático – Coleção SBEM, 2003. v.1. p.86-158.
- EPEA – ESCRITÓRIO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Plano decenal de desenvolvimento econômico e social: diagnóstico preliminar desenvolvimento social – Educação (II)**. 1966. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000663.pdf>. Acesso em: 24 maio 2018.
- FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1988. Coleção Educar 2.
- FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, ano 3, n.4, p.1-38, 1995.
- GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção magistério de 2º grau. Série formação do professor.
- MARTINS, M. A. M. **Estudo da evolução do Ensino Secundário no Brasil e no estado do Paraná com ênfase na disciplina de Matemática**. 1984. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1984.
- MELILLO, K. M. de C. F. A. de L. **História de práticas de ensinar-aprender Matemática no Colégio Técnico da UFMG – COLTEC (1969-1997)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE – **Histórico**. Online, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306:cne-historico&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 12 fev. 2019.
- MIORIM, M. A. **Introdução à História da Educação Matemática**. São Paulo: Atual, 1998.
- NUNES, C. O “Velho” e “bom” Ensino Secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.35-60, maio/ago. 2000.

PRADO, R. de C. **As Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo: um histórico da instituição e aspectos relativos ao ensino de Matemática nela praticado**. 2018. 369f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, Bauru, 2018.

RIBEIRO, P. R. M. **História da Educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia**, Ribeirão Preto – SP, n.4, p.15-30, fev./jul. 1993.

RIOS, D. F.; BÚRIGO, E. Z.; OLIVEIRA FILHO, F. de. O Movimento da Matemática Moderna: sua difusão e institucionalização – o MMM no Brasil. In: OLIVEIRA, M. C. A. de; SILVA, M. C. L. da; VALENTE, W. R. (Org.). **O Movimento da Matemática Moderna: história de uma revolução curricular**. Juiz de Fora – MG: UFJF, 2011. p.21-53.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROXO, E. **A Matemática na educação secundária**. São Paulo – Rio de Janeiro – Recife – Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1937. Biblioteca pedagógica brasileira, 3ª série, Atualidades Pedagógicas, v.25.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, G. B. **Introdução à crítica do Ensino Secundário**. Rio de Janeiro: Cades, 1959.

SOUZA, L. A. de. **Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar**. 2011. 422f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, Rio Claro, 2011.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968. Coleção: Corpo e Alma do Brasil.

CAPÍTULO II – O BRASIL DOS ANOS 1950 E 1960

Pode-se apontar como marcas significativas das décadas de 1950 e 1960 a restauração da República após o fim do Estado Novo (1937-1945)ⁱ e a implantação do regime militar em 1964, a segunda ditadura nacionalⁱⁱ do século XX, que levaram a alterações estruturais no país, as quais perpassaram essas décadas e permaneceram ainda nos anos seguintesⁱⁱⁱ. Por exemplo, no período 1950-1980 ocorreu

o mais intenso processo de modernização pelo qual o país passou, alterando em profundidade a fisionomia social, econômica e política do Brasil. Transformações aceleradas verificam-se em todos os setores da vida brasileira, com alterações estruturais importantes e definitivas, como a relação campo/cidade e a reafirmação de estruturas já implantadas antes de 1950: a industrialização, a concentração de renda e a integração no conjunto econômico capitalista mundial.

A maior e mais importante de todas as alterações é a inversão da relação campo/cidade, onde a população rural, em 1950, representava 64% da população total e a população urbana 36%, passando, em 1980, a primeira para 33% e a segunda para 67% da população total. O eixo econômico desloca-se, assim, do campo – cenário tradicional e secular da produção de riquezas – para as cidades, com a explosão de megalópoles¹.

Desse espaço temporal, a etapa republicana foi caracterizada pelo grande crescimento industrial e pelo movimento político populista^{iv}, sendo que nela o governo exerceu forte controle sobre a indústria, especialmente pelo isolamento da economia brasileira, em determinados momentos, “de fluxos internacionais de capital, o que se conseguiu com o controle das importações e o desestímulo a investimentos estrangeiros”², passando o país, com isso, a depender apenas de recursos internos, o que tornou o governo “centro da vida empresarial do país”³. Com a economia fechada não havia concorrência externa e, assim, de 1940 a 1960, o número de indústrias no Brasil mais que dobrou.

Nesse sentido, a agricultura viu-se no mesmo cenário de dependência do governo, que financiava e comprava o que era produzido. Além dela, os sindicatos também estavam subordinados ao Ministério do Trabalho, o que permitia ao governo neles intervir

ⁱ Tendo como presidente, à essa época, Getúlio Vargas, o período também ficou conhecido como a Era Vargas.

ⁱⁱ A primeira foi o Estado Novo.

ⁱⁱⁱ Esse também foi um período de muita instabilidade política. No decorrer destas duas décadas apenas um presidente (Juscelino Kubitschek) cumpriu o mandato completo, os demais, por variados motivos, não chegaram ao final.

^{iv} O populismo foi um modo de participação das “massas na vida política do país e permitiu que elas visualizassem sua própria situação e comesçassem a pensar na resolução dos seus problemas, buscando espaço na distribuição de renda” (CÁCERES, 1993, p.324).

diretamente^v. Desse modo, “O futuro dos agricultores, assim como o dos industriais e sindicalistas, dependia das decisões governamentais, que, no período democrático, só ampliaram o grau de controle sobre a produção e exportação de produtos agrícolas.”⁴

Mesmo com o fim do Estado Novo^{vi}, o modelo estado-novista, ou seja, o Estado como foco do desenvolvimento, se manteve, o que permitiu que Getúlio Vargas voltasse à presidência nas eleições de 1950.⁵ Getúlio visou, em seu novo mandato, incentivar o desenvolvimento da economia, focalizando principalmente a industrialização, mas investiu também em transporte e energia. Nesse sentido, foi criado, em 1952, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), que objetivava “acelerar o processo de diversificação industrial”^{6 vii}. Em contrapartida, a inflação mostrava-se como sério problema ao governo, como é possível verificar na figura 8.

Figura 8: Variação da inflação no país (1946-1953).

Tabela 8. Brasil – Variação Anual da Inflação, 1946-1953

Ano	Inflação/Variação %
1946	22,6
1947	2,7
1948	8,3
1949	12,2
1950	12,4
1951	11,9
1952	12,9
1953	20,8

Fonte: Wanderley Guilherme dos Santos, *Que Brasil É Este? Manual de Indicadores Políticos e Sociais* Rio de Janeiro, UPERJ/Vertice, 1990, p. 40.

Fonte: Fausto (2001, p.409).

^v Isso já vinha ocorrendo desde 1943 com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

^{vi} Nesse período do final do Estado Novo, foram criados três partidos políticos que nos anos seguintes mostraram-se relevantes: Partido Social Democrático (PSD), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e União Democrática Nacional (UDN). Os dois primeiros, criados por Vargas, amparavam-se em áreas sob controle do Estado Novo, já o terceiro foi fundado por opositores da ditadura que não possuíam vínculos com o Estado. Os três primeiros presidentes eleitos após a Era Vargas eram afiliados aos dois primeiros partidos: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954) e Juscelino Kubitschek (1956-1961). Em 1960 a UDN, apoiando Jânio Quadros, venceu pela primeira vez uma eleição presidencial (CALDEIRA; CARVALHO; MARCONDES; PAULA, 1997).

^{vii} Além dele, em 1953, criou-se a Petrobrás, a partir de uma lei de monopólio do petróleo brasileiro que visava tanto à pesquisa quanto a exploração e o refino.

Em 1953, em virtude do cenário econômico, o aumento no custo de vida e o salário mínimo, que não acompanhou esse ritmo,^{viii} foram responsáveis diretos pela eclosão de várias e grandes greves no país.⁷

Após esse período iniciou-se uma forte oposição ao governo de Getúlio Vargas^{ix}, que, aos poucos, foi perdendo seus aliados, até que em agosto de 1954 considerou-se que “só havia dois caminhos – a renúncia ou a deposição”⁸. Vargas suicidou-se, o que resultou numa comoção nacional com a qual, segundo muitos analistas, “conseguiu derrotar seus adversários”⁹. Nesse estado de coisas, mantiveram-se as eleições para o Congresso em 1954 e para a presidência em 1955^x.

Em 1956 Juscelino Kubitschek assumiu a presidência e apresentou sua proposta desenvolvimentista, que prometia para o país um avanço de 50 anos em apenas cinco. Dentre as metas de seu governo estava a construção da nova capital federal no Planalto Central, um “símbolo do novo Brasil que pretendia criar”¹⁰. Essa nova estruturação administrativa, política e econômica apresentaria vantagens, como a ampliação das fronteiras agrícolas pela construção de estradas^{xi}, o desenvolvimento por meio do povoamento de regiões ainda não habitadas e a criação de novos empregos, além de desviar a atenção de problemas reais, como a reforma agrária.¹¹

Assim, no governo de Juscelino foram realizadas intensas obras de infraestrutura, voltadas à industrialização. Além disso, assumiu-se “abertamente a necessidade de atrair capitais estrangeiros, concedendo-lhes inclusive grandes facilidades”¹². A política econômica desse período combinou “o Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro para promover o desenvolvimento”¹³. Com isso, as metas econômicas de seu mandato também foram atendidas.

Entre 1955 e 1961, a produção de aço cresceu 100%; a das indústrias mecânicas, 125%; a das elétricas e de comunicações, 380%; e a das indústrias de equipamentos de transportes, 600%. A produção industrial como um todo

^{viii} Isso se deu, também, em virtude de o salário mínimo ter ficado dez anos sem reajuste, de 1942 a 1952 (CÁCERES, 1993).

^{ix} Nesse cenário apontamos o papel da mídia, que, de modo geral, realizava “uma campanha aberta contra o presidente” (DANTAS, 2014, p.59).

^x Após o suicídio de Getúlio Vargas, assumiu seu vice, Café Filho, de 24 de agosto de 1954 a 8 de novembro de 1955. De 8 a 11 de novembro de 1955 o país foi regido por Carlos Luz, e de 11 de novembro de 1955 a 31 de janeiro de 1956 por Nereu Ramos.

^{xi} Nesse período, década de 1950, a rede ferroviária ainda era bastante forte no país, escoando por ela a maior parte da produção e sendo um importante meio de transporte de passageiros. As ferrovias também se mostraram valiosas para o escoamento da educação, pois muito se andou pelos trilhos para poder estudar. No entanto, com o incentivo ao mercado automobilístico e a construção de estradas em fins dos anos 1950 e início dos anos 1960 as ferrovias começam a ceder seu espaço para o transporte rodoviário, para que na década de 1970, junto com a tecnocracia dos militares, ela também fosse desmantelada (BARALDI, 2003; PAULA, 2001).

creceu 100%, a taxa de crescimento real foi de cerca de 7% ao ano, e a renda *per capita* aumentou 4% ao ano.¹⁴

As grandes obras públicas construídas por Juscelino criaram a imagem de um país que “caminhava a passos rápidos para a modernidade”¹⁵. Desde o fim da Era Vargas até fins dos anos 1950, a economia nacional crescia cerca de 6% ao ano,

o Brasil agrário e antigo fornecia as matérias-primas que, exportadas, pagavam as máquinas e indústrias que construíam o país urbano e industrializado. Para os cidadãos mais pobres, passar de um mundo para outro significava um passaporte para o futuro. Esse sonho dava sentido à migração do Brasil rural para o urbano. Essa mudança exigiu um grande esforço: todos aqueles que queriam um lugar no país moderno tinham de abandonar sua formação original.

A afirmação do novo modelo se fazia em contraposição ao passado. Valorizavam-se as conquistas da vida urbana, os novos produtos da indústria, as diferenças da vida social, o maior acesso à educação e a cultura de massa. E desvalorizava-se o isolamento, o analfabetismo, o artesanato, a dependência da natureza, a lentidão do meio rural, a antiga ordenação social.¹⁶

Em 1951 foi aberta a primeira Bienal de Artes de São Paulo que, como sabemos, tornar-se-ia emblemática nos panoramas culturais nacional e internacional. Nesse mesmo ano foi sancionada a lei que tornou crime o racismo. É desse período também a chegada da televisão ao Brasil^{xii} e a primeira conquista da Copa do Mundo de Futebol pelo país, em 1958, “fartamente explorada como um símbolo do novo país que se queria”¹⁷. Na música, a segunda metade da década vê surgir a Bossa Nova^{xiii}. Os jornais e revistas, ainda impressos em pequenas tiragens diante da dimensão do país, estavam, no caso dos periódicos diários, “mais preocupados em defender os interesses políticos e econômicos e conquistar vantagens para seus proprietários do que em produzir um noticiário sério e objetivo”¹⁸, enquanto as revistas chegavam ao público preocupando-se “em mostrar as celebridades do meio artístico, da política e da alta sociedade. Outros assuntos abordados eram os grandes escândalos, crimes e fatos exóticos.”¹⁹

^{xii} Mesmo com a chegada da televisão no início dos anos 1950, nessa década e na seguinte o principal meio de comunicação ainda foi o rádio, “o meio mais barato de lazer, diversão e informação” (CÁCERES, 1993, p.294). Quanto à televisão, logo que foi inaugurada não tinha boa qualidade técnica, “Não havia videoteipe para gravações, os programas eram transmitidos ao vivo. Quase toda a programação havia sido transplantada do rádio: programas de auditório, teleteatros, musicais, noticiários. A televisão era em preto-e-branco, com programações locais. O número de televisores no país era pequeno, mas em 1951 a televisão já escandalizava o país ao transmitir um beijo cinematográfico. Foi apenas na década de 1960, depois do fim do populismo – quando surgiram as grandes redes nacionais –, que a televisão ganhou a importância que tem hoje.” (CÁCERES, 1993, p.295-296).

^{xiii} Surgiu no Rio de Janeiro como um modo “diferente de tratar o samba, empregando técnicas musicais tradicionais do Brasil – jogo com tempos musicais entre solista e acompanhamento, síncope – com outras norte americanas (acompanhamento com trios de piano, baixo e bateria, além do violão; estilo de cantar com influência do cool jazz; vozes fazendo harmonia).” (CALDEIRA; CARVALHO; MARCONDES; PAULA, 1997, p.296).

A década de 1960 tem uma de suas marcas na posse de Jânio Quadros como presidente, em 31 de janeiro de 1961. Jânio permaneceu no poder por sete meses, até sua renúncia^{xiv}, o que gerou uma crise política que, apesar de amenizada com a posse de João Goulart, “acirrou a divisão no país, com propostas opostas para resolver os problemas nacionais”²⁰, visto alguns defenderem a permanência de um governo democrático e outros apoiarem a intervenção militar.

Juscelino havia conquistado a população com grandes obras, mas para executá-las realizou vultuosos empréstimos no exterior^{xv} que só vieram à tona no governo de Jânio Quadros. Assim, ao assumir, o novo presidente viu-se face à necessidade de desacelerar os investimentos para sanar as contas públicas. Para isso, “renegociou as dívidas externas, desvalorizou a moeda, acabou com os subsídios para alguns produtos. Era uma política necessária e impopular. Consequências importantes dessas medidas foram a elevação dos preços do pão e dos transportes e o encarecimento de importações.”²¹

Nesse período, a educação e a saúde pública também não atendiam as reais necessidades da população. Nas escolas a evasão era intensa, a falta de verbas afetava os salários docentes e as instituições mostravam-se inadequadas, além disso, também interferiam na evasão a “pobreza dos pais e necessidade de as crianças começarem a trabalhar cedo para ajudar no sustento da família. Uma minoria insignificante, das classes médias para cima, chegava às universidades.”²²

Com a renúncia de Jânio, João Goulart, popularmente conhecido por Jango, seu sucessor, assumiu o governo e suas tensões. Os ministros militares indicados por Jânio, que permaneceram em seus cargos, se mostraram em grande parte contrários à posse do novo presidente^{xvi}. Era sensível a tensão entre Jango e os militares.

O governo de João Goulart ficou conhecido pelas propostas das Reformas de Base^{xvii}, propostas econômicas de longo prazo que, embora fossem bem vistas por muitos,

^{xiv} Com sua renúncia, de 25 de agosto a 7 de setembro de 1961 assumiu a presidência Ranieri Mazzilli, então presidente da Câmara dos Deputados, mas é João Goulart, então vice-presidente, que se mantém no cargo, de 7 de setembro de 1961 a 2 de abril de 1964.

^{xv} Além disso, em 1959, a inflação no governo de Juscelino chegou à variação de 39,5%. “Eram várias as razões do crescimento da inflação. Entre as principais estavam os gastos governamentais com a construção de Brasília e para atender a aumentos salariais de setores do funcionalismo, aprovados pelo Congresso; a queda dos termos de intercâmbio; a compra de café através de emissão de papel-moeda para sustentar os preços em declínio; o crédito fácil concedido ao setor privado.” (FAUSTO, 2001, p.432).

^{xvi} O clima mostrava-se tenso, de modo que para que o então vice-presidente, João Goulart, pudesse tomar posse foi necessário alterar-se, provisoriamente, o sistema de governo de presidencialismo para parlamentarismo (FAUSTO, 2001).

^{xvii} Em relação aos camponeses, em 1963, outorgou-se uma lei que tratava do Estatuto do Trabalhador Rural, que “instituiu a carteira profissional para o trabalhador do campo, regulou a duração do trabalho e a observância do salário mínimo e previu direitos como o repouso semanal e as férias remuneradas.”

esbarravam na falta de recursos financeiros para serem colocadas em prática, o que se impôs como mais um problema no quadro geral dos problemas de um país em que a inflação, em nível crescente, não dava tréguas^{xviii}.²³

Enquanto isso, a oposição também se articulava com propostas que iam no sentido de “sanear a economia” o que, no entanto, exigia medidas impopulares. Assim, a saída da oposição foi uma aproximação com os militares baseada na argumentação de que “as reformas de base eram de inspiração comunista. Quando obtiveram apoio, passaram a explorar esse fantasma nas ruas e conseguiram insuflar os militares a agir^{xix}. Em 1º de abril de 1964, estes derrubaram João Goulart da presidência.”²⁴

Para o golpe que depôs o presidente, os militares receberam forte apoio dos civis, que se mostravam contrários às reformas e ao modo como o então presidente vinha conduzindo a economia. Também foi intenso e decisivo o apoio da mídia, dos principais meios de comunicação da época, que desde a década de 1950 buscavam influenciar, e influenciavam, fortemente a população apontando como interessante caminho a posse dos militares na presidência²⁵.

Os grandes jornais do eixo Rio-São Paulo vinham, simultaneamente à conspiração que avançava nos quartéis, ampliando a cada dia o espaço para respaldo ao movimento. Alguns desses veículos, como no caso de O Estado de S. Paulo e O Globo, além do notório Tribuna da Imprensa, participavam ativamente da conspiração. [...]

A mídia tornava-se poderoso instrumento ideológico na preparação e, mais tarde, no respaldo ao regime militar. Sua contribuição para a desestabilização do governo Goulart, que além de ser acusado de inepto era apontado como agente da infiltração comunista no Brasil, foi fundamental. [...]

(FAUSTO, 2001, p.445). Ainda quanto à zona rural, as Reformas de Base previam a Reforma Agrária, que deveria “eliminar conflitos pela posse da terra e garantir o acesso à propriedade de milhões de trabalhadores do campo.”. Além dela, defendia-se uma reforma urbana, que criaria “condições pelas quais os inquilinos poderiam se tornar proprietários das casas alugadas.” (FAUSTO, 2001, p.447). Também haveria mudanças em relação à política e ao nacionalismo. Quanto à primeira, via-se a “necessidade de estender o direito de voto a dois setores diversos: os analfabetos e os inferiores das Forças Armadas”, já sobre o nacionalismo, visava-se “uma intervenção mais ampla do Estado na vida econômica. Entre essas medidas estavam a nacionalização das empresas concessionárias de serviço público [...] e a extensão do monopólio da Petrobrás.” (FAUSTO, 2001, p.448). De modo geral, as Reformas de Base incluíam a Agrária, a Tributária, a Educacional, “do sistema de financiamento habitacional e a limitação da remessa de lucros para o exterior” (CÁCERES, 1993, p.320). Como tudo indicava que o Congresso não as aprovaria, Goulart decidiu apelar ao povo, e por meio de comícios divulgava suas ideias e buscava apoio, mas o golpe militar veio antes desse ideário se concretizar.

^{xviii} Em 1962 a inflação chegou a 54,8%. Nesse período também se intensificaram as greves, que passaram a se concentrar mais no setor público.

^{xix} Nesse sentido, destacamos que esta, embora seja a ação mais fortemente registrada e, de fato, concretizada, não foi a primeira nem a única, pois desde 1945, com a deposição de Getúlio Vargas pelos militares, muitas tentativas de golpe se desenrolaram, as quais se intensificaram na década de 1950. No entanto, apenas em 1964, com o apoio dos principais meios de comunicação da época, o regime militar se implantou (DANTAS, 2014).

O tom de campanha adotado pela maioria da mídia contribuiria também, e de forma decisiva, para o engajamento da classe média no movimento que levaria à queda de Goulart.²⁶

Com o golpe, como presidente temporário, assumiu Ranieri Mazzilli^{xx}, depois substituído por Humberto de Alencar Castelo Branco, militar, que em 1963 havia sido nomeado Chefe do Estado-Maior do Exército por João Goulart.

A primeira medida dos militares ao assumirem o poder foi “um ato institucional que abriu uma fase de perseguição a todos considerados inimigos do regime. Promoveram cassações, inquéritos e exílios.”²⁷ Além disso, esse Ato reforçou o Poder Executivo e reduziu as ações do Congresso.²⁸ Foi farto o uso da tortura e violência, principalmente pelos “militares acreditarem que um golpe comunista estava sendo tramado”²⁹. O clima passou a ser de suspeição e terror.

Apesar da crise no início dos anos 1960, a industrialização e a urbanização, que vinham crescendo desde os anos 1930, mantiveram seu ritmo. “Privilegiar o Brasil urbano foi o grande projeto da década de 60”³⁰, pois acreditava-se que para o país progredir devia ser deixada para trás suas inclinações rurais. O governo ditava as ações políticas e o ritmo da economia:

Os industriais dependiam do governo para obter financiamentos e divisas fortes; os agricultores, para vender sua produção; os sindicalistas, para ter acesso às verbas que sustentavam e davam poder aos sindicatos. Tudo isso era um reforço ao projeto de mudar a sociedade pelo controle do governo.³¹

No entanto, em 1964 o país não estava mais conseguindo financiar todas essas atividades, ocasionando a falta de investimento para alguns grupos e atividades^{xxi}. Além disso, a inflação alta nublava ainda mais o panorama. Para superar essa situação, os pobres e trabalhadores foram escalados para contribuir, por meio da diminuição dos salários (figura 9) e pela imposição do conceito de correção monetária^{xxii}. Além disso, houve aumento das tributações, o que fez da “inflação fonte de ganhos para rentistas e Estado. O Brasil do passado passou a pagar as benesses dos privilegiados”³² ^{xxiii}, e como meio de

^{xx} Assumiu, neste momento, por ser presidente da Câmara dos Deputados.

^{xxi} Nesse mesmo ano, foi criado o Banco Central, que passou a emitir moedas e títulos públicos.

^{xxii} “Todos os trabalhadores passariam a receber aumento salarial apenas uma vez por ano. Além disso, previa uma fórmula de correção do salário pela qual os recebimentos mensais nominais dos dois anos anteriores (valores muito defasados por causa da inflação) entravam numa média com uma projeção de inflação (sempre para baixo) no ano seguinte.” (CALDEIRA; CARVALHO; MARCONDES; PAULA, 1997, p.312).

^{xxiii} “Os trabalhadores tinham seus ganhos reajustados apenas pela média inflacionária de três anos, que jogava os números para baixo, mas os investidores passaram a receber a inflação de cada mês, ganhando o que havia sido tirado dos trabalhadores.” (CALDEIRA; CARVALHO; MARCONDES; PAULA, 1997, p.312).

evitar protestos diante dessa situação, foi estabelecido que a lei definiria as regras de negociação, sendo as greves tornadas ilegais.

Figura 9: Salário mínimo (1960-1970).

BRASIL: ÍNDICE DO SALÁRIO MÍNIMO REAL
(1960 = 100) 1960-1970

Ano	%
1960	100,00
1961	111,52
1962	101,82
1963	89,51
1964	92,42
1965	89,19
1966	76,03
1967	71,92
1968	70,39
1969	67,74
1970	68,93

Fonte: *Retrato do Brasil*, vol. 3, Editora Política, São Paulo, 1984.

Fonte: Silva (2000, p.369).

Também nesse período,

A política externa brasileira alinhou-se automaticamente ao lado dos Estados Unidos. O chanceler brasileiro, Juracy Magalhães, chegou a dizer: “O que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil”. Assessores norte-americanos envolviam-se com o governo brasileiro, orientando programas educacionais^{xxiv}, produção de livros didáticos, projetos de reforma agrária, treinamento de líderes sindicais, reforma dos mercados de capitais e outras iniciativas.³³

Seguindo com as ações do governo, em 1965 foi editado o segundo Ato Institucional, o AI – 2 que, reformou o sistema político de modo a existirem apenas duas opções partidárias. Como partido dos aliados do governo foi formada a Aliança Renovadora Nacional (Arena), que contava com o apoio de 2/3 dos parlamentares; já como oposição ao governo foi criado o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), “Estar nesse partido era um convite para a perseguição oficial, enfrentar a ameaça permanente de cassação de mandato e direitos políticos, exercitar a prudência nas críticas.”³⁴ Além disso, com o AI – 2 visava-se barrar as ideias de volta à democracia.

^{xxiv} Conhecidos como acordos MEC/Usaid.

Entre outras medidas deste ato, o chefe do executivo poderia suspender o Congresso sempre que o executivo achasse necessário.

Nesse período, a cultura ainda não havia sido foco das ações governistas e mostrou-se um espaço de grande criatividade: “Houve uma explosão criativa no teatro, cinema, ensaísmo e sobretudo na música popular, tanto na vertente tradicional como na adaptação de novidades vindas de fora.”³⁵

No teatro e no cinema, que desde os últimos anos da democracia vinham progredindo consideravelmente, foram criados companhias teatrais e grupos aliados às vanguardas. Tem especial relevância a ideia da época de uma Música Popular Brasileira (MPB), com os jovens passando a ter maior espaço no cenário cultural, notadamente influenciados por uma vertente vinculada ao *rock and roll* e divulgada por um programa de grande sucesso na época – *Jovem Guarda* – cujos apresentadores eram Roberto Carlos, Erasmo Carlos e Wanderléia.³⁶

Já em relação ao quadro geral, sabe-se que “desde 1966, passado o primeiro impacto da repressão, a oposição vinha se rearticulando. Muitos membros da hierarquia da Igreja^{xxv} se defrontaram com o governo^{xxvi} [...]. Os estudantes começaram também a se mobilizar em torno da UNE.”³⁷. A partir de 1967 a canção de protesto ganhou espaço como um novo gênero musical e em 1968 intensificaram-se protestos contra o governo, com forte apoio dos estudantes.³⁸

Quanto ao cenário político, no governo de Castelo Branco muitas medidas foram tomadas em relação à economia

^{xxv} Nas décadas de 1950 e 1960 o papel da Igreja Católica na sociedade como um todo, na política e na educação ainda era muito forte. Em diversas situações tomou a frente apoiando ou combatendo ações destas naturezas, participou vigorosamente da vida nacional (para mais informações a esse respeito sugerimos a leitura de Souza (2004)). Na educação, por exemplo, ainda era intenso o número de religiosos atuando como docentes, nesse sentido, no capítulo sete, desta tese, apresentamos a presença da Igreja também dentro das ações da Cades.

^{xxvi} Em momento anterior, durante o Parlamentarismo, que antecedeu o governo de João Goulart, as discussões políticas já incluíam a Igreja Católica. “A radicalização do debate político se fazia sentir no interior da Igreja, que passava por profunda renovação depois do Concílio Vaticano II. Entre o clero era muito grande a força dos conservadores que identificavam as reformas, e a reforma agrária em particular, com o comunismo. Mas, era cada vez maior o número de católicos que se aproximava de posições reformistas e nacionalistas. Outros avançavam ainda mais, procurando conciliar Cristianismo e socialismo, militando em sindicatos, partidos, jornais e outras organizações de esquerda.” (CAMPOS, 1983, p.227). Em momento posterior, no início da década de 1970, a Igreja mostrou-se importante no que diz respeito à sua posição face à política nacional. “A Igreja Católica, renovada pelo espírito conciliador, com inúmeros de seus membros sofrendo forte perseguição, continuou a entrar em sucessivos choques com o poder, denunciando a miséria das classes populares e as violações dos direitos humanos.” (CAMPOS, 1983, p.234).

Antes do golpe de 1964, o governo controlava, além dos recursos de impostos, a maior parte do sistema financeiro, a compra e venda de divisas, a aquisição da produção agrícola e os financiamentos de longo prazo para a indústria. Ao estender esse controle para os recursos de previdência e habitação, Castelo Branco proporcionou ao governo recursos suficientes para, num primeiro momento, equacionar suas contas. Reduzindo também suas despesas, não precisava mais emitir moeda e passou a colocar no mercado um volume cada vez maior de títulos de longo prazo, fazendo diminuir a pressão no caixa. Os resultados não demoraram. A inflação caiu de 91,9% em 1964 para 24,1% em 1967. No mesmo período, o PIB subiu de 2,9% para 4,8%.³⁹

Sobre a inflação no período do regime militar, apresentamos a figura 10.

Figura 10: Inflação (1960-1983).

BRASIL: TAXAS DE INFLAÇÃO (EM %) 1960-1983		
Ano	%	
1960	30,0	
1961	47,7	
1962	51,3	
1963	81,3	
1964	91,9	
1965	34,5	Ciclo depressivo da economia brasileira
1966	38,8	
1967	24,3	
1968	25,4	
1969	20,2	
1970	19,2	
1971	19,8	
1972	15,5	Período do "milagre" econômico
1973	15,7	
1974	34,5	Impacto dos preços do petróleo
1975	29,4	
1976	46,3	
1977	38,8	
1978	40,8	Grandes greves operárias em São Paulo
1979	77,2	
1980	110,2	
1981	95,2	Exportação de capitais para pagamento da dívida externa
1982	99,7	
1983	211,0	

Fonte: Fundação IBGE.

Fonte: Silva (2000, p.363).

Nesse novo cenário, em 1967, assumiu como presidente Artur da Costa e Silva, até então ministro da guerra. O governo militar tinha retirado do processo decisório, como indicamos anteriormente, em relação à política, vários segmentos: “políticos com

propostas sociais, sindicalistas, religiosos, representantes de movimentos populares e jornalistas. A força era a única linguagem que o governo empregava com esses setores.”⁴⁰ Com o avanço da economia e o enfraquecimento/supressão dessas áreas, sobravam menos segmentos para receber sua parte financeira. O segredo passou a ser o carro-chefe: “Tudo era acertado em reuniões fechadas e todos se uniam para manter fechado o sistema. Dessa forma, o governo militar começava a se tornar o dono do destino dos grandes agentes econômicos – e estes seu principal sustentáculo”⁴¹ ^{xxvii} o que resultou numa melhora da economia, no período que ficou conhecido como “‘milagre brasileiro’^{xxviii}: um surto de prosperidade para poucos que levou à deterioração do perfil da renda.”⁴²

Diante desse quadro, como vimos, em 1968 intensificaram-se os manifestos, protestos, passeatas e greves, ao que o governo responde com a implantação do AI – 5, marcando de forma definitiva um período fortemente anti-democrático e repressivo que promoveu “a maior concentração de poder já vista na história do Brasil”⁴³.

Com o AI-5 foram proibidas as manifestações contrárias ao Estado, a imprensa foi censurada, assim como ocorreu com as manifestações artísticas de modo geral, e a

perseguição política chegou às universidades. Desesperados, os que insistiam em se opor ao regime seguiram o único caminho que lhes parecia possível: a luta armada. O governo, agora com novo marechal no comando, não demorou para reagir, com um grande aparato militar extralegal, tortura e morte. Para os raros que conseguiam sobreviver e se exilar, recusa os passaportes.⁴⁴

No final dos anos 1960 e início de 1970 dá-se um grande investimento na rede televisiva, com forte controle estatal – incluído nisso os órgãos oficiais de censura – principalmente com o intuito de transmitir a Copa do Mundo de Futebol a toda a população. Com isso inauguram-se as transmissões em cores e por satélite, tornando a televisão um meio de comunicação em massa⁴⁵ acessível, o que se deu em virtude das facilidades de crédito pessoal, que “permitiram a expansão do número de residências que possuíam televisão”⁴⁶. De 9,5 % em 1960, a porcentagem das residências com aparelho de televisão atingiu 40% em 1970⁴⁷. No início da década de 1970 foi também anunciada

^{xxvii} Esse período também registrou uma proliferação de estatais. “Entre 1964 e 1969, foram criadas 46 empresas estatais – mais que em toda a história do país até então. No governo Médici [1969-1974] foram fundadas outras 74. A maioria dos investimentos concentrou-se nos setores de energia, siderurgia e telecomunicações” (CALDEIRA; CARVALHO; MARCONDES; PAULA, 1997, p.329).

^{xxviii} “Em 1968 e 1969, o país cresceu em ritmo impressionante, registrando a variação respectivamente de 11,2% e 10,0% do PIB, o que corresponde a 8,1% e 6,8% no cálculo *per capita*.” (FAUSTO, 2001, p.482, grifo do autor). O milagre brasileiro ou milagre econômico deu-se de 1969 a 1973, período em que a economia cresceu e a inflação baixou, o PIB chegou à variação de 13% em 1973, e a inflação média não ultrapassou os 18%.

a construção da estrada Transamazônica, que ligaria leste e oeste do Brasil, com mais de 5.000 quilômetros que, entretanto, até hoje não foram totalmente pavimentados.⁴⁸

Nesse período, a Igreja Católica, que havia apoiado o golpe de 1964, mostrou-se dividida, principalmente após a implantação do AI – 5.

Muitos padres e leigos católicos foram presos e torturados, sob a acusação de ligações com organizações guerrilheiras. [...]

Em 1972, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a organização da cúpula da Igreja brasileira, estava dividida em três setores. Uma ala minoritária, chamada “progressista”, combatia o regime militar, responsabilizando-o pelo aumento da miséria do povo brasileiro e pelas constantes violações dos direitos humanos. Outra ala, também minoritária, a “conservadora”, apoiava o regime militar e o defendia de todas as acusações. A grande maioria dos bispos era composta de centristas e moderados, mas que na disputa com o regime militar tendia a se aliar à ala progressista.

[...]

A Igreja era a única instituição organizada a resistir ao governo militar.⁴⁹

Assim, o espaço de tempo por nós focado se encerra em um momento em que a economia se mostrava tão favorável quanto as possibilidades de aplicação de medidas repressivas pelo Estado. Apesar do crescimento econômico, a crise social aprofundou-se, ricos ficaram mais ricos e os pobres mais pobres (figura 11), tornando-se marca até hoje vigente no país a incrível desigualdade e a inequívoca má distribuição de renda que, infelizmente, nos caracteriza.

Figura 11: Cenário econômico-social.

BRASIL: CONDIÇÕES DE VIDA: DESNUTRIDOS EM RELAÇÃO
AO CONJUNTO DA POPULAÇÃO

<i>Período</i>	<i>Desnutridos</i>	<i>% sobre população</i>
1961-63	27 milhões	38
1974-75	71 milhões	67
1984	86 milhões	65

Fonte: Fundação IBGE.

BRASIL: CONCENTRAÇÃO DE RENDA, EM PORCENTAGEM,
CONFORME OS GRUPOS SOCIAIS

Grupos	% sobre população	1960	1970	1976	1980	1983
Pobres	50	17,4	14,9	13,1	14,2	12,2
Médios	30	27,4	23,2	21,7	22,6	23,2
Ricos	20	54,8	61,9	65,2	63,2	64,6

Fonte: Fundação IBGE.

Fonte: Silva (2000, p.374).

1. Algumas considerações

A década de 1950, de modo especial, foi fortemente marcada, como vimos, pela promoção de políticas que defendiam a migração do campo para a cidade como tática para o crescimento, o que levou a um tão intenso quanto desorganizado processo de urbanização que culmina, no início da década de 1970, com o chamado êxodo rural. A intensa migração afetou os diversos setores da sociedade, já que as cidades não estavam estruturalmente preparadas para receber esses migrantes, causando precariedade na qualidade de vida, com falta de água e de saneamento, por exemplo. Isso também se refletiu na educação já que o aumento da população urbana exigia escolas, e uma mudança no modo de pensar levou a se conceber a educação como meio de ascensão social, o que fez crescer a procura por vagas^{xxix}. O ensino, principalmente o Secundário, deixou de ser visto apenas como um degrau para o Ensino Superior e passou a ser cogitado, portanto, como uma possibilidade mais imediata de melhora nas condições de vida.

Nesse panorama, era urgente repensar as dinâmicas escolares e as políticas relacionadas à educação.

Durante a década de 1950 estavam em vigência as Leis Orgânicas, promulgadas na década de 1940, como meio de organizar o ensino^{xxx}. Mas, no caso do Ensino Secundário, é com a criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), em 1953, que vemos o governo buscando realmente sua implantação, seja por meio de suas publicações, cursos ou palestras. Nesse sentido, o antigo professor, que em geral não dispunha de formação alguma, já não era o ideal para atender a essas novas necessidades. Com isso, a Cades é um dos principais mecanismos para criar um novo modelo de professor Secundário, mais de acordo com as novas realidades^{xxxi}.

Nesse período, estava em vigor o populismo, usualmente vigente, como causa e resultado, nas sociedades que enfrentam uma mudança da visão rural-agrícola para a urbano-industrial⁵⁰. Esse movimento está também atrelado tanto ao “consumo em massa” quanto ao surgimento de uma “cultura de massa”⁵¹, possíveis e incentivados pelo acesso

^{xxix} Essa ampliação no número de matrículas, especialmente voltadas ao Ensino Secundário, é amplamente discutida no capítulo destinado a essa temática, na presente tese. No período de implantação das Leis Orgânicas e nessa fase posterior houve uma expansão da escola pública, democrática e laica, o que desagradou, de certo modo, à Igreja que, até então, dispunha de certo monopólio em relação à consciência nacional (MOTA; LOPEZ, 2015).

^{xxx} Enquanto na década de 1950 as Leis Orgânicas regiam o ensino, a partir de 1961, até 1971, foi a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que passou a organizá-lo. Essas leis, especialmente em relação ao Ensino Secundário, são discutidas de modo mais aprofundado no capítulo destinado a essa modalidade de ensino, nessa tese.

^{xxxi} Essas ideias são amplamente debatidas em outros capítulos desse mesmo trabalho.

cada vez maior aos meios de comunicação como o rádio, a televisão e o cinema, que influenciam a criação de padrões, condicionando ações, gostos, ideias e ideais.⁵²

Essa padronização da cultura teve início durante o Estado Novo, época em que era predominante um nacionalismo exacerbado, segundo o qual “nacionalizar era sinônimo de unificar o decomposto”⁵³, desconsiderando a pluralidade e as diferenças.

São desse período, como já apontamos, as Leis Orgânicas que regeram o ensino até 1961, e cujos parâmetros tinham obviamente conformidade com a necessidade da uniformização nacional. Essas leis, devido aos contatos do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, com representantes de diferentes frentes, apresentaram aspectos de correntes ideológicas diversificadas, “dos modernistas de esquerda aos militantes da Ação Católica, passando pelos escolanovistas.”⁵⁴, visando a “formar uma mentalidade comum à juventude mediante a uniformização dos procedimentos pedagógicos e da padronização de conteúdos, currículos e livros didáticos impostos em âmbito nacional”⁵⁵.

Outro meio utilizado no Estado Novo para nacionalizar foi o patrocínio à “alta cultura” nacional, que se impunha então como superior às demais culturas e que resulta, por exemplo, na violenta repressão e anulação de direitos dos alemães do sul do país^{xxxii}.

Já na fase pós Estado Novo ocorre uma abertura cultural que faz com que vivenciemos, no Brasil, uma forte onda de influência norte-americana^{xxxiii}.

Entre 1945 e 1955 o “sonho americano” penetrava no Brasil, dando suporte às iniciativas culturais que visavam a *atualizar* o país com relação à modernidade dos centros industrializados. Adotaram-se suas tendências e seus temas: o cosmopolitismo – em lugar do folclórico e do ruralista; o romance psicológico – em relação à literatura regionalista exacerbada; a renovação da linguagem da imprensa – em substituição às matérias literárias nacionalizantes; a profissionalização de um teatro preocupado com a arte pela arte – sem finalidades propagandísticas; o cinema industrializado^{xxxiv} e o surgimento da televisão.⁵⁶

^{xxxii} Essa temática é amplamente discutida na tese de Gaertner (2004).

^{xxxiii} Essa interferência também foi sentida no aspecto econômico. Quanto às influências culturais, elas passaram a ser notadamente norte-americanas apenas após a Segunda Guerra Mundial, pois até então eram especialmente europeias. No entanto, essa mudança não ocasionou uma ruptura total com a Europa, especialmente com a França, que ao longo da década de 1950 “ainda estaria presente, de forma crítica, funcionando como resposta à massificação das ideias, com inquietações de ordem existencial, com seus diretores de cinema, músicos, escritores e pensadores” (MOTA; LOPEZ, 2015, p.717). Essa influência francesa também foi sentida nos materiais publicados pela Cades, por meio de suas referências e de indicações de leitura. Isso é perceptível nas parcerias realizadas entre a Cades e a Embaixada Francesa e na divulgação dos métodos das *classes nouvelles* por essa Campanha (essas informações são retomadas em outros capítulos dessa mesma tese).

^{xxxiv} Em fins dos anos 1950 e início dos 1960 o cinema e o teatro ganharam espaço no cenário nacional, o que não passa despercebido e não deixa de influenciar a Cades e suas ações, que incentiva tais tendências em suas publicações.

O fim dos anos 1950 e início dos anos 1960, a partir dessa influência, foi de grande efervescência cultural.

Nos principais centros urbanos, o novo cosmopolitismo arejava as produções nacionais, fossem elas musicais, teatrais, literárias ou jornalísticas, animando a crítica, o jornalismo e a pesquisa nas escolas^{xxxv}, sobretudo nas escolas do Estado^{xxxvi}. O Brasil ia mudando, com a “bossa nova”, o jazz mais moderno, o teatro se politizando, voltando-se – agora de modo atualizado e sofisticado – para o nacional^{xxxvii} e o popular. A música sertaneja nordestina e toda sua poética social e cultural mostravam enorme vigor por todo o país⁵⁷.

Assim, as ideias de cultura e, sobretudo, de modernidade, nos anos 1950, estavam firmemente ancoradas nos Estados Unidos^{xxxviii}. Nesse período, mais ao final da década, “a ideologia do planejamento encontrara campo fértil para sua propagação no Brasil”^{58xxxix}, o que se deu principalmente no governo de Kubitschek. “O debate intelectual concentrou-se na reflexão acerca das contradições presentes na sociedade, o que, longe de representar uma ‘traição’ ao nacionalismo correspondeu à sua *releitura*: surgia o nacional-desenvolvimentismo.”⁵⁹ Essas contradições também foram percebidas em relação à educação, ao que podemos considerar a Cades como uma tática desse governo desenvolvimentista para o avanço educacional, visto que essa Campanha defendia uma maior adequação da educação às diferentes realidades e às novas propostas de ensino. Além disso, inicia-se, nesse período, com a entrada de Juscelino na presidência, se entendendo até 1963, pouco antes da implantação do regime militar, a fase designada por Diana Couto Pinto⁶⁰ como a de consolidação e expansão da Cades: se o cenário nacional era tomado pela ideia de desenvolvimento, a Campanha seguiu o mesmo ritmo.

A influência norte-americana mantém-se – e, em certos aspectos, até se aprofunda – nos anos que se seguem, com o regime militar^{xl}.

^{xxxv} Por exemplo, é dessa época as primeiras aplicações do método de alfabetização de Paulo Freire, posteriormente conhecido nacional e internacionalmente.

^{xxxvi} Esse período foi de intensa luta em favor da escola pública

^{xxxvii} Essas tendências também podem ser percebidas em ações da Cades, por exemplo, no Concurso Dia do Professor promovido em 1957 que, dentre as temáticas abrangentes, apresentava *História do Brasil e Geografia do Brasil*. Já no início dos anos 1960 são abordados temas como: *Técnicas Comerciais, Organização Política e Social Brasileira, Iniciação a Ciência e Artes Industriais no Ensino Secundário*, que também estavam diretamente relacionadas ao contexto da época.

^{xxxviii} “Já havia ocorrido isso com o cinema; rádio e televisão, esta particularmente, desde o início de sua difusão entre nós, marcam a supremacia americana, que é fácil de ser assinalada na música. O mesmo acontece na imprensa: as agências norte-americanas de publicidade – trabalhando para a conquista e domínio do mercado interno brasileiro para os monopólios de seu país – controlam financeiramente os grandes jornais;” (SODRÉ, 1972, p.68-69).

^{xxxix} Essa ideia de planejamento também influenciou as atividades realizadas pela Cades, que defendia fortemente, por exemplo, os planejamentos de aula, de unidade didática e de ensino.

^{xl} Embora o golpe dos militares se estabeleça apenas em 1964, por toda a década de 1950 e início dos anos 1960 ele já vinha sendo planejado, não se consolidando antes apenas pelo cenário que, de algum modo, se mostrava hostil. Em 1964 o que se altera é o apoio recebido dos civis, permitindo que o golpe se

Os empréstimos externos e o estímulo ao ingresso do capital estrangeiro tornaram-se elementos essenciais para financiar e promover o desenvolvimento econômico. Esse modelo – chamado de desenvolvimento associado – privilegiou as grandes empresas, certamente as multinacionais, mas também as nacionais, tanto públicas como privadas.⁶¹

Essa interferência também se reflete na educação, principalmente pelos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), os conhecidos acordos MEC/Usaid, por meio dos quais o Brasil recebeu auxílio técnico para a reformulação de seu ensino^{xli}, assujeitando-se a uma ideologia específica e bem marcada.

Durante esse período, o governo priorizou a privatização do ensino, desmantelando a escola pública e incentivando, inclusive financeiramente, as instituições privadas. Além disso, com o regime militar a tecnicização chegou à educação e ao ensino, e a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 a escola passou a ser profissionalizante^{xlii}.

Por fim, sobre a cultura de modo geral, “A sociedade civil, aviltada, descobriu um outro Brasil, rude, autoritário, diverso daquele país generoso e ‘cordial’ dos anos de Juscelino e seus sucessores.”⁶² Pela forte censura imposta, os jornais e revistas só poderiam noticiar matérias já liberadas pelo governo, com isso, “A mídia noticiava as medidas de arbítrio e silenciava sobre as ameaças que pesavam sobre o país e ela própria.”^{63xliii}. Diante desse quadro surgiu o que ficou conhecida como “imprensa nanica”, que visava mostrar a realidade nacional, não se submetendo às restrições impostas^{xliv}. No entanto, perseguidas, as empresas alternativas de comunicação eram fechadas e, com isso, “Os meios de comunicação (a televisão em particular) só podiam veicular o que fosse positivo para a imagem do país, e do jeito como o regime enxergava o ‘seu’ Brasil.”⁶⁴.

concretizasse. Com o regime militar, o populismo cede e o poder passa a ser exercido pela “alta cúpula militar, os órgãos de informação e repressão, a burocracia técnica de Estado” (FAUSTO, 2001, p.513).

^{xli} Essa temática é melhor discutida no capítulo destinado ao Ensino Secundário, nesta tese.

^{xlii} Sobre esse aspecto, também é melhor abordado no capítulo sobre o Ensino Secundário, disponível na presente tese.

^{xliii} “Os donos dos jornais atravessaram o período da ditadura fazendo um jogo dúbio em que as cartas eram, na maioria das vezes, favoráveis ao regime. A maioria fez autocensura ou fingiu uma mais que suspeita neutralidade. Alguns, como nos casos de O Estado de S. Paulo e do Correio da Manhã, reagiram aos “desvios” autoritários dos militares, mas a maioria silenciou, não apenas por temor de represálias, mas por apoiar os desmandos da ditadura. [...] a omissão de informação era a praxe na grande imprensa. [...] Nada era apurado, nada era investigado.” (DANTAS, 2014, p.71).

^{xliv} “estas publicações tiveram importante atuação no movimento de resistência contra ditadura, de forma inovadora no campo dos meios de comunicação. De baixo para cima, sem o apoio de patrocinadores e recursos que outras publicações dispunham, a imprensa de resistência se fez notar e alcançou uma circulação grande, além de propor debates até então nunca propostos pela mídia.” (RABAHIE, 201-?, p.1).

As “produções e manifestações culturais eram vigiadas e censuradas no teatro, na música, nos espetáculos em geral.”⁶⁵.

Assim, o final da década de 1960 é marcado pela repressão, censura e desmantelamento da escola pública, que com a influência norte-americana passa a prezar aspectos técnicos, desembocando na LDB de 1971, de cunho profissionalizante^{xlv}.

¹ Silva (2000, p.351).

² Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.289).

³ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.289).

⁴ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.290).

⁵ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997).

⁶ Fausto (2001, p.409).

⁷ Fausto (2001).

⁸ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.293).

⁹ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.293).

¹⁰ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.295).

¹¹ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997).

¹² Fausto (2001, p.427).

¹³ Fausto (2001, p.427).

¹⁴ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.295, grifo do autor).

¹⁵ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.296).

¹⁶ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.297).

¹⁷ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.297).

¹⁸ Cáceres (1993, p.296).

¹⁹ Cáceres (1993, p.296).

²⁰ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.298).

²¹ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.298).

²² Cáceres (1993, p.318).

²³ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997).

²⁴ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.300).

²⁵ Dantas (2014).

²⁶ Dantas (2014, p.67).

²⁷ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.304).

²⁸ Fausto (2001).

²⁹ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.305).

³⁰ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.308).

³¹ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.311).

³² Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.311).

³³ Cáceres (1993, p.330).

³⁴ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.315).

³⁵ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.316).

³⁶ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997).

³⁷ Fausto (2001, p.477).

³⁸ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997).

³⁹ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.321).

⁴⁰ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.322).

⁴¹ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.322).

⁴² Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.327).

⁴³ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.323).

⁴⁴ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997, p.324).

⁴⁵ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997).

⁴⁶ Fausto (2001, p.484).

⁴⁷ Fausto (2001).

⁴⁸ Caldeira, Carvalho, Marcondes e Paula (1997).

^{xlv} Para mais informações a esse respeito indicamos a leitura de Fazenda (1988).

-
- ⁴⁹ Cáceres (1993, p.341).
⁵⁰ Cáceres (1993).
⁵¹ Ianni (1975, p.207).
⁵² Sodré (1972).
⁵³ Mendonça (2000, p.344).
⁵⁴ Mendonça (2000, p.345).
⁵⁵ Mendonça (2000, p.345).
⁵⁶ Mendonça (2000, p.346, grifos da autora).
⁵⁷ Mota e Lopez (2015, p.746).
⁵⁸ Mota e Lopez (2015, p.712).
⁵⁹ Mendonça (2000, p.347, grifos da autora).
⁶⁰ Pinto (2008).
⁶¹ Fausto (2001, p.514).
⁶² Mota e Lopez (2015, p.802).
⁶³ Dantas (2014, p.68).
⁶⁴ Mota e Lopez (2015, p.824).
⁶⁵ Mota e Lopez (2015, p.814).

2. Referências

BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção**. 2003. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro, 2003.

CÁCERES, F. **História do Brasil**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1993.

CALDEIRA, J.; CARVALHO, F. de; MARCONDES, C.; PAULA, S. G. de. **Viagem pela História do Brasil**. 1 reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CAMPOS, R. C. B. **História do Brasil**. São Paulo: Atual, 1983.

DANTAS, A. A Mídia e o golpe militar. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.28, n.80, p. 59-74, jan./abr. 2014.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 9 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2001.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1988. Coleção Educar 2.

GAERTNER, R. **A Matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociência e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

IANNI, O. **O Colapso do populismo no Brasil**. 3 ed. rev. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. Coleção: Retratos do Brasil, vol. 70.

MENDONÇA, S. R. de. As Bases do desenvolvimento capitalista dependente: da industrialização restringida à internacionalização. In: LINHARES, M. Y. (Org.) **História geral do Brasil**. 9 ed. 20 reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000. p.327-350.

MOTA, C. G.; LOPEZ, A. **História do Brasil**: uma interpretação. 4 ed. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2015.

PAULA, D. A. As ferrovias no Brasil: análise do processo de erradicação de ramais. In: Congresso de História Ferroviária, 2, 2001, Aranjuez. **Anais...**, Aranjuez, 2001, p.1-19.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida?. In: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (Org.). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Coleção Inep 70 anos, v.1. p.145-177.

RABAHIE, J. de M. **A Imprensa na Ditadura Militar**: atuação da grande imprensa comercial e da imprensa de resistência e desconstrução de mitos homogeneizantes. 201-?. Sequência Didática, Laboratório de Ensino e Material Didático da USP. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/5292>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SILVA, F. C. T. da. A Modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964/1984. In: LINHARES, M. Y. (Org.) **História geral do Brasil**. 9 ed. 20 reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000. p.351-384.

SODRÉ, N. W. **Síntese de História da Cultura brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. Coleção: Retratos do Brasil, vol. 78.

SOUZA, L. A. G. de. As Várias faces da Igreja Católica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.18, n.52, p.77-95, set./dez. 2004.

CAPÍTULO III – A CADES E OS CURSOS DE ORIENTAÇÃO: CRIANDO UM NOVO PROFESSOR SECUNDÁRIO

Na década de 1950 o Brasil passava por intensas mudanças culturais, socioeconômicas e políticas. Diante da ânsia pelo desenvolvimento e pela modernização, a ciência e a educação receberam novo enfoque segundo o qual “era necessário melhorar a escola para preparar a população, isto é, a elite, para assumir posições de comando numa sociedade moderna e conseqüentemente mais complexa.ⁱ”.

Nesse cenário, o Ensino Secundário passou por ampla expansãoⁱ, não acompanhada na mesma proporção pela formação de professores para atender a essa nova demanda, visto que até a década de 1930 não havia legislação específica acerca da formação de professores para essa modalidade de ensino. É com a Reforma Francisco Campos, de 1931, que são criados os primeiros cursos superiores de formação de professores secundáriosⁱⁱ, a serem oferecidos por Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), sendo a primeira delas integrante da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934.

Com essa criação tardia e circunscrita ao Sudeste, os formandos das Faculdades de Filosofia não foram suficientes para atender a uma demanda já então existente. Assim, como medida emergencial, por meio do Decreto-Lei 8.777, de 22 de janeiro de 1946, foram instituídos os Exames de Suficiênciaⁱⁱⁱ que permitiam aos nele aprovados

ⁱ “de 1942 a 1953, as escolas secundárias brasileiras cresceram numa proporção de 490% [...], ao passo que no ensino primário o aumento foi apenas de 90% e no superior de 80%. Esse crescimento foi obra quase que exclusiva dos particulares, atendendo a uma verdadeira ‘fome de instrução’ da juventude, provocada em maior parte pelo nosso desenvolvimento industrial.” (RENOVAÇÃO..., O JORNAL, 1954, p.4).

ⁱⁱ “Na década de 1950 era permitido, então, lecionar no ensino secundário às pessoas que obtinham o registro de professor através do curso da CADES nos dois níveis possíveis (ginasial ou colegial) ou aos diplomados em cursos de graduação com as respectivas complementações pedagógicas que concediam aos bacharéis também o grau de licenciado, no conhecido modelo ‘3+1’. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, são criados os cursos de licenciatura específicos para a formação de professores, com curriculum mínimo definidos e duração de quatro anos, desvinculando-se, assim, os graus de bacharel e licenciado. A partir de 1965, com a possibilidade de contagem da carga horária dos cursos em horas-aula, abre-se também a possibilidade de criação das chamadas Licenciaturas Curtas, em alguns casos realizadas aos finais de semana, que davam o direito a lecionar apenas no ginásio, permanecendo em funcionamento as Licenciaturas em Ciências, nas diferentes habilitações, que formavam professores para atuarem em todo o ensino secundário. A LDB de 1971, ao regulamentar as licenciaturas curta e plena, praticamente extingue a CADES e o Exame de Suficiência como formas de obtenção da licença para atuação como professor ao colocar esta possibilidade apenas após esgotadas uma série de outras opções para suprir a falta de professores com outras formações.” (OLIVEIRA, 2013, p.112).

ⁱⁱⁱ Os Exames de Suficiência eram compostos de prova escrita, prática ou oral, e didática. “A prova escrita constará de duas partes, sendo a primeira uma dissertação e a segunda de questões objetivas, que versarão sobre matéria de todo o programa da disciplina. A prova prática substituirá a oral para os candidatos a professor de Ciências Naturais, Física, Química, História Natural, Desenho, Economia Doméstica e

lecionarem em instituições escolares onde houvesse falta de professores licenciados por tais Faculdades.

Apesar dessa medida, o cenário docente no país pouco foi alterado, visto que, sem formação alguma, os candidatos dificilmente eram aprovados nos exames. Diante disso, como um meio de amenizar e melhorar esse quadro^{iv}, em 1953 instituiu-se, como nova uma medida emergencial, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades)^v, criada sob a responsabilidade da Diretoria do Ensino Secundário^{vi}

Trabalhos Manuais. A prova didática também será dividida em duas partes, uma escrita e uma prática, sendo que a parte prática constará de uma aula de 40 minutos que versará sobre assunto do programa da disciplina em que está inscrito o candidato e sorteado com 24 horas de antecedência.” (CURSOS PARA MESTRES..., JORNAL DO COMMERIO, 1957, p.4). Quando os Exames passaram a ser realizados após os cursos da Cades, na prova Didática exigia-se “coesão à metodologia aplicada durante o curso. Sorteado o ponto que serviria à avaliação, o aluno precisava preparar o plano de aula e materiais concretos para demonstrar sua competência quanto a ‘facilitar a aprendizagem’.” (OLIVEIRA, 2013, p.111-112). Sobre a prova escrita, da parte de Didática, era um misto de questões dissertativas e objetivas, versando sobre “metodologia geral, metodologia específica e fundamentos da respectiva disciplina.” (LOPES, 2015, p.100). Os candidatos aos Exames de Suficiência que já dispunham de uma graduação em área afirmam que prestariam a prova – por exemplo, os engenheiros que optavam por realizar exames para Matemática –, só precisavam fazer a parte correspondente à etapa da Didática, exigindo-se 6 como nota mínima (LOPES, 2015).

^{iv} Em 1957 estavam em atuação 40 mil professores, dos quais 84% eram leigos, ou seja, 33.600 (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957a). Até o ano de instalação da Cades, 1953, estavam em funcionamento no país 32 Faculdades, e outras 10 iniciariam os trabalhos em 1954, instaladas principalmente em capitais e, em geral, não ofertando cursos em todas as áreas de ensino (ABREU, 2005). Além disso, dos que se formavam, a maioria não elegia a docência como sua profissão – em 1963, por exemplo, pouco mais de 12 mil licenciados haviam se registrado na Diretoria do Ensino Secundário, quando seriam necessários, nesse período, cerca de 100 mil, em um cenário em que “Quarenta e quatro Faculdades de Filosofia estão formando mestres para a escola média e mais do dobro dos registrados não se interessaram pela profissão.” (NOVA DIMENSÃO..., JORNAL DO COMMERIO, 1963, p.7). Essa fuga do magistério, segundo as fontes consultadas, ocorria em virtude dos baixos salários.

^v Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, publicado na íntegra em jornais e revistas da época. Quando foi criada, a sede da Cades era no Distrito Federal, a cidade do Rio de Janeiro, no Estado da Guanabara. Em 1963 a sede foi transferida para Brasília (FURACÃO..., O JORNAL, 1963), a nova capital federal (nesse ano, sob a gestão de Lauro de Oliveira Lima, a Diretoria do Ensino Secundário também foi transferida para Brasília). No entanto, em uma notícia de novembro de 1970 cita-se como endereço da Cades aquele do Rio de Janeiro (ENDEREÇO..., JORNAL DO BRASIL, 1970). Aparentemente, ainda que tenha sido transferida para Brasília, manteve-se uma sede no Rio de Janeiro.

^{vi} A Diretoria do Ensino Secundário foi criada em 1946 visando “orientar e fiscalizar a aplicação das leis, a melhoria das condições materiais e do ensino, a inspeção das escolas, a melhoria do ensino secundário e a sua adequação prática aos interesses e necessidades da crescente clientela urbana.” (SCHMIDT, 2006, p.717).

(DES)^{vii}, do Ministério de Educação e Cultura (MEC)^{viii}.^{ix} Com a criação e atuação da Cades, o MEC deixou

de ser um órgão puramente fiscal, passando a desenvolver intenso programa de trabalho construtivo dentro da realidade educacional brasileira, com resultados verdadeiramente notáveis. [...] o Ministério deixa, aos poucos de ser um órgão apenas burocrático para transformar-se, através de programa de trabalho que honra o nosso país, num organismo empreendedor das melhores iniciativas no campo da educação brasileira.²

Ainda nesse período, outra ação do MEC, que também se vinculou posteriormente à Cades^x, foi a criação das Inspetorias Seccionais de Ensino Secundário, em 1954^{xi}, visando a descentralizar as principais atividades de cunho regional da Diretoria do Ensino Secundário^{xii}. As Inspetorias, segundo a literatura disponível, foram “propagadoras das diretrizes gerais do ensino e receptoras e animadoras das necessidades e aspirações regionais.”³

^{vii} “Enquanto a Diretoria atuava principalmente no controle do ensino secundário, como decorrência mesmo da limitação dos recursos de que dispunha, a CADES veio permitir aquela ampliação das atividades relacionadas com o ensino secundário que todos exigiam e desejavam. [...] Note-se que, com muito acerto, preferiu-se, em vez de modificar a estrutura da Diretoria, fazer funcionar ao lado da mesma, ainda que integrada nela, um órgão especial que permitisse uma ação pronta, flexível e eficaz.” (CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1957, p.4).

^{viii} Em 1953, o então presidente Getúlio Vargas desmembrou o antigo Ministério da Educação e Saúde em dois novos: o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Saúde.

^{ix} Nesse período, possivelmente fruto do ritmo acelerado dos negócios e da busca ao desenvolvimento, foram criadas diversas campanhas, como a Campanha de Educação Rural, a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial (Caec), a Campanha de Educação de Adultos, a Campanha de Merenda Escolar, a Campanha de Material de Ensino, a Campanha de Educação de Surdos, a Campanha de Reabilitação dos Deficientes Visuais e a Campanha de Erradicação do Analfabetismo, entre outras (PINTO, 2008).

^x Os cursos oferecidos pela Cades nos estados recebiam forte apoio das Inspetorias Seccionais.

^{xi} Portaria Ministerial nº134, de 25 de fevereiro de 1954. As Inspetorias Seccionais também foram criadas em virtude do grande crescimento do Ensino Secundário nacional. Tendo aumentado significativamente a quantidade de estabelecimentos de ensino, a Diretoria do Ensino Secundário estava sobrecarregada e as Inspetorias vieram auxiliar nessa divisão de tarefas.

^{xii} As Inspetorias passaram a exercer regularmente as ações que antes eram realizadas pela DES, “efetuando a inspeção comum dos ginásios e colégios em áreas prefixadas”, sendo coordenadas “por uma seção específica. O conceito de inspeção [...] engloba a parte de assistência técnica, orientação educacional e de ensino, além da parte meramente relativa à fiscalização de atos escolares. [...] Além desta ocupação, as trinta e cinco Inspetorias Seccionais de Ensino Secundário estão executando os regulamentos, decretos, instruções e circulares baixados pelo ministro da Educação e Cultura e pelo Diretor do Ensino Secundário. Estas Inspetorias se acham localizadas nas capitais de Estados (uma em cada) e quatorze em cidades do interior [...]. Cuidam ainda as Inspetorias Seccionais de estudar, decidir, providenciar ou orientar os interessados em casos que tratem de matrículas em situações especiais, transferência e frequência, segundas chamadas, épocas especiais e revisão de provas parciais, processamento de exames do artigo 91 e adaptação de cursos, complemento de cursos, adaptação de cursos feitos no exterior e retificação dos nomes de alunos. Quanto ao magistério, as Inspetorias decidem sobre exames de suficiência, pedidos de registros e habilitação de diretores e secretários e sobre prédios, tratam da abertura e autorização de funcionamento de estabelecimentos, transferência de sede, mudança de regime e desdobramento dos cursos, processos de verificação prévia, equiparação e reconhecimento.” (DESCENTRALIZAÇÃO..., CORREIO DA MANHÃ, 1961, p.8).

A Cades, com a intenção precípua de difundir o Ensino Secundário, cuidando de sua qualidade, deveria

a) tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo, assim, ao ensino secundário maior eficácia e sentido social. b) possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária.⁴

Para atender a tais objetivos teria de:

- a) promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário;
- b) conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento promovidos por outras entidades, no país ou no estrangeiro;
- c) colaborar com os estabelecimentos de ensino secundário, em fase de implantação ou reorganização, proporcionando-lhes a assistência de técnicos remunerados pela Campanha;
- d) promover estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino das várias disciplinas, a fim de melhor ajustar o ensino aos interesses dos alunos e às condições e exigências do meio;
- e) elaborar e promover a elaboração de material didático, especialmente áudio-visual, para as escolas secundárias;
- f) estudar e adotar providências destinadas à melhoria e ao barateamento do livro didático;
- g) organizar missões culturais, técnicas e pedagógicas, para dar assistência a estabelecimentos distantes dos grandes centros;
- h) elaborar e aplicar provas objetivas para avaliação do rendimento escolar;
- i) incentivar a criação e o desenvolvimento de serviços de orientação educacional nas escolas de ensino secundário;
- j) organizar e administrar plano de concessão de bolsas de estudo a alunos bem dotados e de poucos recursos;
- k) cooperar com os estabelecimentos de ensino secundário no estudo de projetos de prédios, instalações, oficinas escolares e laboratórios adaptados às diversas regiões do país, bem como de novos tipos de mobiliário escolar;
- l) realizar, diretamente e em cooperação com os órgãos técnicos federais, estaduais e municipais, levantamentos das necessidades e possibilidades das diversas regiões do país quanto à localização da escola secundária;
- m) divulgar atos, experiências e iniciativas julgadas de interesse ao ensino secundário, bem como promover o intercâmbio entre escolas e educadores nacionais e estrangeiros;
- n) promover o esclarecimento da opinião pública, quanto às vantagens asseguradas pela boa educação secundária.⁵

Ao ser criada, a Cades não contava com uma

filosofia ou, sequer, com uma política administrativa ou educacional^{xiii}. Fêz-se por inspiração do momento, procurando atender urgentemente aos problemas mais prementes com que se via a braços a Diretoria do Ensino Secundário, tendo sido, nesse sentido, a primeira janela aberta para uma atuação do MEC

^{xiii} Sobre isso, confira o capítulo, deste mesmo trabalho, destinado a discutir as ações da Cades no Ensino Secundário, de modo geral.

no País. Os dois problemas que pareceram mais urgentes aos administradores, na ocasião, foram:

- a) *Inspeção Federal*^{xiv} [...] ⁶
- b) *Os cursos da CADES*: Verificando-se que milhares de professores, mais de 20 mil, exerciam o magistério sem nenhuma habilitação legal, o ponto que pareceu à CADES mais urgente foi ajudar a êstes professôres a obterem seus registros, e, por meio disto, tentar prepará-los, tècnicamente, para o exercício do magistério. O cadastro da Diretoria do Ensino Secundário revelava que para mais de 40.000 professôres secundários, as faculdades de Filosofia, até o momento, não tinham fornecido, sequer, 10.000 licenciados, parecendo à Diretoria do Ensino Secundário que teríamos de lançar mão de um sistema de emergência, o que foi feito com êxito extraordinário através dos cursos de *Preparação para Exame de Suficiência*, verdadeiras faculdades de Filosofia em miniatura. O sistema de “aconselhamento” adotado pela CADES fazia com que o professor só se submetesse a exame de suficiência após 2, 3 ou mais cursos, isto é, sòmente na ocasião em que aos professôres que ministrassem o curso parecesse que o candidato estava realmente habilitado para o magistério. Os cursos intensivos da CADES desenvolvem-se num período de um mês, com cêrca de 8 a 10 horas de atividade por dia^{xv}, perfazendo um total de horas mensais correspondente ao número de horas de aula num ano letivo de qualquer faculdade de Filosofia, com a vantagem de serem altamente concentradas, e os objetivos serem claros e imediatos. Pela primeira vez, fêz-se treinamento intensivo e direto dos professôres para o exercício do magistério, em forma de círculo, aproveitando-se, nestas ocasiões, a experiência de velhos professôres que, há anos, lecionavam sem o registro do MEC e que para os cursos traziam o tirocínio de longa prática escolar, cotejando-a com as formas propostas pelos professôres ministradores do curso. O êxito foi tão grande que o movimento, a princípio puramente supletivo, estruturou-se em sistema que evoluiu para os cursos de *aperfeiçoamento*, já tão conhecidos em outros países civilizados.⁷

Nesse sentido, apesar de criada ao final de 1953, já em janeiro de 1954 a Cades iniciou suas ações ofertando os primeiros cursos para formação de professores secundários, tornando-se pioneira em oferecer cursos de orientação para docentes no interior do país^{xvi}. Esses cursos visavam habilitar os professores a prestarem os Exames de Suficiência^{xvii} e, assim, conseguirem seus registros, legalizando suas situações

^{xiv} Trata este item da criação das Inspetorias Seccionais de Ensino Secundário, já discutida anteriormente.

^{xv} O curso era ministrado de segunda a sábado, durante o dia todo e por vezes também à noite. Em Finato, Baraldi e Morais (2012) e Oliveira (2013) e em alguns relatos de professores cursistas, presentes em teses e dissertações que integram nossas fontes, encontramos referência ao curso como de 1.800 horas, dividido em três anos, em três períodos, mas caso o cursista fosse indicado para realizar o Exame de Suficiência antes, poderia concluir o curso nesse momento. Formalmente, tanto em documentos quanto nos jornais, não localizamos essa informação, assim, acreditamos que, como era comum os cursistas não serem indicados a realizarem os Exames nos primeiros cursos, talvez tenha ficado essa impressão do curso realmente ter duração de três períodos. Outra opção que aventamos, já corroborada por outros autores também apresentados neste capítulo, é a de que a Cades se adaptava conforme as necessidades e diferentes realidades do país.

^{xvi} A realização no período de férias, de modo intensivo, facilitava o deslocamento e minimizava os custos para os alunos cursistas.

^{xvii} Os cursos já haviam sido organizados com esse intuito, mesmo antes dos Exames de Suficiência serem condicionados à Cades (CURSOS, TRIBUNA DA IMPRENSA, 1954), o que ocorreu em 1955 pela Portaria Ministerial nº115. Após esse momento, antes da realização dos exames, deveria ser ofertado pela Campanha um curso de orientação aos professores que deles participariam, e os cursos se tornaram uma

profissionais junto ao MEC^{xviii}. Esses professores, que passaram a ser conhecidos por “cadesianos”, poderiam atuar em locais onde não houvesse professores formados pelas Faculdades de Filosofia.

O público alvo da CADES era, então, formado por profissionais, com as mais diversas formações e em níveis diferentes, que já atuavam como professores ginasiais^{xix}. Não havia restrições para que pessoas que ainda não tinham ingressado no magistério se matriculassem no curso, mas, na prática, dificilmente estas pessoas conseguiam, logo na primeira tentativa, êxito nos exames finais. Bastava apenas ter idade mínima de 21 anos e curso secundário completo^{xx}. Com a criação da CADES, apenas aquelas pessoas que tivessem ao menos frequentado o curso por ela oferecido poderiam lecionar^{xxi}, o que fazia com que os cursos fossem muito procurados. Mesmo as escolas, para não ficarem sem professores, arrebanhavam voluntários e os encaminhavam para os cursos mesmo que fosse apenas para, com a autorização para lecionar, assinar a documentação de aulas que eventualmente eram ou seriam ministradas por pessoas sem a devida habilitação.⁹

Os cursos tinham seus programas fundamentados nas disciplinas do Ensino Secundário^{xxii}, eram coordenados por um orientador geral, que, normalmente, era responsável por ministrar Didática Geral para todos os cursistas, havendo, além dele, um professor para o conteúdo específico e outro para Didática Especial da disciplina^{xxiii}.¹⁰ Para lecionar em tais cursos, principalmente nos primeiros anos, foram contratados professores dos grandes centros^{xxiv}, como São Paulo e Rio de Janeiro, especialmente para a discussão de questões relativas à Didática.

espécie de pré-requisito para que os candidatos pudessem prestar as provas. Essa vinculação dos Exames à Cades também opera no sentido de ampliar a visibilidade e importância dessa Campanha em nível nacional.

^{xviii} Nesse sentido, tanto os cursos quanto os exames eram táticas para legalizar os docentes leigos.

^{xix} Após alguns anos, quando havia vaga, esses cursos também foram frequentados por professores que já dispunham do registro do MEC, como um meio de atualização (BARALDI; GAERTNER, 2013).

^{xx} Sobre a necessidade de conclusão do Curso Secundário, Aquiles Leite do Nascimento, em Both (2014), comenta que ainda cursava o Científico quando realizou o curso.

^{xxi} “Em um país com a dimensão e a diversidade brasileiras esta imposição legal foi aplicada em tempos e de formas distintas, apesar da fiscalização já existente. As escolas particulares tinham tratamento diferenciado, embora também elas, na tentativa de aproximação às bem qualificadas escolas públicas, solicitassem que seus professores procurassem a CADES.” (OLIVEIRA, 2013, p.110).

^{xxii} Segundo a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, “Art.10. O curso ginasial abrangerá o ensino das seguintes disciplinas: I. Línguas: 1. Português. 2. Latim. 3. Francês. 4. Inglês. II. Ciências: 5. Matemática. 6. Ciências naturais. 7. História geral. 8. História do Brasil. 9. Geografia geral. 10. Geografia do Brasil. III. Artes: 11. Trabalhos manuais. 12. Desenho. 13. Canto orfeônico. [...] Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes: I. Línguas: 1. Português. 2. Latim. 3. Grego. 4. Francês. 5. Inglês. 6. Espanhol. II. Ciências e filosofia: 7. Matemática. 8. Física. 9. Química. 10. Biologia. 11. História geral. 12. História do Brasil. 13. Geografia geral. 14. Geografia do Brasil. 15. Filosofia. III. Artes: 16. Desenho. Art. 13. As disciplinas indicadas no artigo anterior são comuns aos cursos clássico e científico, salvo o latim e o grego, que somente se ministrarão no curso clássico, e o desenho, que se ensinará somente no curso científico.” (BRASIL, 1942, *online*).

^{xxiii} A divisão entre Didática Geral e Didática Específica foi defendida pela Escola Nova, ideário que, como melhor discutiremos em outros textos desta tese, influenciou consideravelmente a Cades.

^{xxiv} Muitas vezes professores renomados na área.

1. De 1953 a 1970: a Cades em (alguns) números

Os cursos de 1954 foram ofertados no Colégio Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas, com duração de 30 dias, em regime de internato, sendo voltado a diversas disciplinas^{xxv}. Ainda em janeiro daquele mesmo ano, foi instalado curso similar em São Paulo. Esses dois cursos atenderam cerca de 600 professores cursistas.¹¹ Curso similar também ocorreu no mês de julho deste mesmo ano de 1954 no Instituto de Tecnologia, em parceria firmada com o Conselho Nacional de Pesquisas e com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI)¹².^{xxvi}

No ano seguinte, 1955, ocorreram cursos de orientação nas cidades de Juiz de Fora^{xxvii}, Nova Friburgo^{xxviii}, São José dos Campos^{xxix} e no então Distrito Federal, o Rio de Janeiro^{xxx}.^{xxxi} As despesas de alojamento e alimentação foram custeadas pelo governo e a preocupação principal dos cursos focava a formação do professor na moderna pedagogia e nos novos métodos didáticos¹³.

Em 1956, Armando Hildebrand deixou a direção do Ensino Secundário, que foi assumida por Gildásio Amado. Sob a gestão de Amado, a Cades expandiu-se nacionalmente. Os cursos, antes ministrados em algumas poucas cidades, passam a atender a mais localidades do interior brasileiro^{xxxii}, recebendo auxílio^{xxxiii}, deste

^{xxv} “Português, Inglês, Matemática, Ciências Naturais do 1º ciclo do ensino secundário (ginásio)” (PINTO, 2003, p.755).

^{xxvi} Pinto (2003), também indica que ocorreram nas cidades de Belo Horizonte, Curitiba, Salvador, Recife e Porto Alegre. Ocorreram, ainda, no Acre, local onde lecionaram professores do Distrito Federal e de Manaus (CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO..., LUTA DEMOCRÁTICA, 1954).

^{xxvii} “Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, História Geral e do Brasil e Desenho” (PINTO, 2003, p.755).

^{xxviii} “Português, Inglês, Francês e Matemática” (PINTO, 2003, p.755), atendendo a 120 professores do 1º Ciclo (CURSOS, JORNAL DO COMMERIO, 1956).

^{xxix} “Física no Instituto Tecnológico da Aeronáutica” (PINTO, 2003, p.755), para 36 cursistas (CURSOS, JORNAL DO COMMERIO, 1956).

^{xxx} “Química no Instituto Nacional de Tecnologia do Ministério do Trabalho” (PINTO, 2003, p.755), para 34 docentes. Também foi realizado, em parceria com o Senai, um curso de Trabalhos Manuais, para cinco professores (CURSOS, JORNAL DO COMMERIO, 1956).

^{xxxi} Sobre os cursos promovidos nessas três últimas cidades, Pinto (2003) comenta serem direcionados à orientação e aperfeiçoamento de professores já registrados no MEC.

^{xxxii} Essas cidades eram escolhidas por serem de fácil acesso, visando favorecer a participação do maior número de professores nos cursos e Exames de Suficiência. Sobre isso Rubens Zapater, em Baraldi (2003, p.38), comenta: “A cada ano o curso de suficiência da CADES era numa cidade diferente [...]. Em um ano foi em Itapetininga, em outro havia sido em Bauru e em outro em Campinas. As cidades eram escolhidas conforme a necessidade da região e, porque, naquele tempo, existia em Itapetininga, Araçatuba e em Bauru, as Inspetorias do Ensino Secundário. Estas eram as representações do MEC e, então, nas cidades onde existiam, realizava-se o curso para o exame de suficiência. As maiores cidades das regiões como São Carlos, Prudente também eram escolhidas. Era muito grande o número de pessoas que queriam fazer o curso e juntavam-se, numa cidade, de seiscentos a setecentos professores. Esses cursos oferecidos pela CADES foram excelentes.”

^{xxxiii} Em relação à locação, logística, organização e funcionamento dos cursos, e não, necessariamente, financeiro.

momento em diante, das Inspetorias Seccionais que tinham a função de coordená-los e realizá-los nos estados. Com isso, ainda em 1956, os Cursos de Orientação para professores aos Exames de Suficiência foram ofertados em 24 cidades, atendendo as diferentes disciplinas do Ensino Secundário.

Em 1957 ocorreram cursos em 22 cidades, ministrados por 309 professores e frequentados por mais de 3 mil cursistas, dos quais 1.780 prestaram o Exame, sendo aprovados 1.543¹⁴. Os cursos, realizados em quatro semanas, tinham duração de oito a dez horas diárias, e foram “dirigidos por um orientador-geral, especialista em assuntos de ensino médio”¹⁵, visando “oferecer aos professôres novas oportunidades no campo didático e regularizar sua situação perante a lei, com o exame final de suficiência”^{16xxxiv}.

Já em janeiro de 1958^{xxxv}, cerca de 400 professores-formadores¹⁷ ofereceram cursos atendendo a mais de 4 mil professores em 18 cidades¹⁸. Desses, 1.683 prestaram os Exames de Suficiência para o 1º Ciclo (1.575 foram aprovados) e 131 professores-cursistas prestaram exames para o 2º Ciclo, sendo aprovados 122¹⁹.^{xxxvi} Neste mesmo ano, uma semana do curso foi destinada ao estudo da Orientação Educacional. Para esses cursos, foram especialmente elaboradas pela Cades

súmulas pormenorizadas por matérias, programas e todo um trabalho de orientação no sentido de proporcionar aos mestres-alunos o máximo de meios de um efetivo aprendizado e possibilidades de oferecer-lhes os conhecimentos de que tanto precisam para dinamizar o ensino secundário no Brasil^{xxxvii}.²⁰

^{xxxiv} Se analisarmos em termos de horas, os cursos tinham duração de cerca de 160/200 horas, mais ou menos, ou seja, com carga horária não muito longa. Então, como atingir profundamente a didática e a didática da Matemática em tão poucas horas? O que deveria ser discutido? Como atingir as salas de aula por meio deles? Certamente essa não era a formação ideal para aqueles professores, mas, talvez, tenha sido a formação possível para atender, mesmo que minimamente, um número maior de docentes. Nessa formação, pelo que pudemos ver ao longo do texto, normalmente esperava-se que o professor já tivesse algum conhecimento do conteúdo da disciplina em si, sendo o foco principal do curso, aparentemente, a didática. Assim, mesmo sendo um curso de curta duração, era intensivo, os docentes passavam um mês inteiro, durante todo o dia estudando como deveriam atuar em sala, além disso, para muitos, aquele foi o primeiro contato com uma formação, o que, possivelmente, tenha os levado a perceber coisas que faziam que não era o aconselhado e, talvez, passassem a aplicar o que aprenderam como correto. Ainda, apesar de ser um curso curto, normalmente os professores precisavam frequentá-lo duas ou três vezes para que conseguissem aprovação nos exames, o que auxiliava na incorporação dos conceitos e metodologias ali abordadas.

^{xxxv} Os cursos normalmente ocorriam nas férias do início e do meio do ano. Os ministrados em janeiro costumavam atender a mais cidades e, conseqüentemente, a mais professores cursistas. Em julho de 1958, por exemplo, eles ocorreram em sete cidades (PROFESSORES SECUNDÁRIOS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1958).

^{xxxvi} Os cursos, em sua grande maioria, eram voltados aos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, provavelmente devido ao maior número de professores que atuavam nesse segmento, visto ser maior o número de alunos que frequentavam o Ginásio em relação ao Colégio (sobre isso tratamos de modo mais aprofundado no capítulo sobre o Ensino Secundário, nesta tese). Mas também eram ofertados cursos de orientação para os professores que prestariam o Exame de Suficiência para o Segundo Ciclo.

^{xxxvii} Dentre os livros publicados pela Cades alguns eram utilizados pelos professores do curso e outros pelos alunos cursistas.

Em 1959, se inscreveram para o curso, que se realizou em 23 cidades, 3.500 professores^{xxxviii}, dos quais cerca de 1.300 foram aprovados nos Exames. Nesses cursos trabalharam em torno de 400 professores/orientadores.²¹ Ainda em 1959, além dos cursos de orientação já tornados habituais, a Cades contribuiu para a realização do Curso de Pré-orientação para os Exames de Suficiência e Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Médio, ocorridos nas cidades de Niterói e Campos, ambas no Rio de Janeiro, uma iniciativa da Associação de Professores Públicos do Ensino Médio (APPEM) do Estado do Rio. Funcionando segundo o modelo daqueles realizados pela Cades, este curso abrangia nove disciplinas,

Português, Francês, Inglês, Latim, História Geral e do Brasil, Geografia Geral e do Brasil, Matemática, Ciências e Desenho.
Cada curso abrangerá duas cadeiras de Conteúdo da Disciplina e a de Didática Especial. Além disso, haverá também uma cadeira de Didática Geral, comum a todos os cursos.
Esses terão a duração de aproximadamente seis meses [...].
As aulas se realizarão aos sábados, das 16 às 20 horas.²²

Em janeiro de 1960, os cursos da Cades foram ofertados em 17 cidades, atendendo a mais de 3 mil professores, dos quais mais de 2 mil realizaram os Exames de Suficiência. Já em julho eles ocorreram em 16 cidades, totalizando cerca de 4 mil cursistas.²³

Em 1960 os cursos de orientação ofertados já totalizavam 180, o que, em alguma medida, justificava a afirmação de que “Este trabalho já vem tendo sua repercussão no meio educacional, pois dêle decorre uma sensível melhoria nas técnicas de ensino e a introdução de vários elementos novos no trabalho docente”²⁴.

Para o ano de 1961 os cursos ocorreram em 14 cidades; em 1962 em 18 cidades (atendendo, nesse caso, mais de 3 mil professores).²⁵ Já em 1963 eles foram ministrados em 22 cidades, para cerca de 3 mil cursistas²⁶, dos quais mais de 2 mil se candidataram aos Exames²⁷. Sobre os cursos e a ação da Cades, temos que

Além de fornecer o pessoal docente, a CADES ainda cuida da confecção de apostilas das diversas matérias lecionadas, de modo a oferecer aos participantes dos cursos dados atualizados e que lhes sirvam de base para trabalhos nas suas atividades. Aproveitando o período do curso, a CADES também dá aos mestres-alunos condições para uma tomada de contato com a Orientação Educacional, o sistema de classes-experimentais, a Orientação Vocacional^{xxxix} e debates objetivos em torno de dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases que se pareçam dignos de segura interpretação.²⁸

^{xxxviii} Assim, em dois anos, 1958 e 1959, mais de 7 mil professores frequentaram os cursos.

^{xxxix} Esses três aspectos serão melhor abordados no capítulo que trata das ações da Cades no Ensino Secundário, de modo geral.

Em 1964 os cursos ocorreram em 40 cidades, com inscrições realizadas nas Inspetorias Seccionais. Para esses cursos, ainda que os professores orientadores tenham ido a Brasília para preparar-se, optou-se preferencialmente por recrutar formadores dos próprios locais onde seriam ministrados os cursos.²⁹

Em 1965, 35 cidades, espalhadas pelo país, acolheram cursos que atenderam, no total, cerca de 3 mil cursistas e foram ministrados por 500 professores especialistas em 10 disciplinas.³⁰

Não localizamos informações mais gerais sobre o funcionamento dos cursos no ano de 1966, sabendo apenas que eles teriam ocorrido³¹.

Em 1967 os cursos de orientação, então chamados de programa de treinamento intensivo de professores de nível médio, ocorreram no mês de janeiro em 43 cidades (o maior programa de curso de treinamento intensivo desde a criação do MEC³²), nos moldes anteriores – em tempo integral, parte voltada aos conteúdos, parte voltada às discussões de natureza didático-pedagógica³³ - atendendo a um total de 15 mil professores. Esses cursos tiveram como objetivo “garantir à escola secundária brasileira constante modernização, adaptação aos novos projetos de ginásios orientados para o trabalho e treinamento intensivo em tudo que há de novo em matéria pedagógica e didática”, sendo “tôda a linha de programação vazada nos princípios cardeais da lei de diretrizes e bases”. Uma “Equipe de professôres do mais alto gabarito foram recrutados pela Diretoria do Ensino Secundário do MEC, através da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.”³⁴

Para os anos de 1968 e 1969 há registros, mas sem especificidades, do funcionamento dos cursos³⁵. Quanto a 1970 dispomos de informações pontuais sobre cursos ocorridos no estado de Goiás, um deles realizado na Faculdade de Filosofia, em Goiânia, com duração de 30 dias^{xl}, para o qual se inscreveram 2 mil professores^{xli}.³⁶ Esse curso, no entanto, foi suspenso às vésperas do seu início, pois teve de ser reformulado em relação ao número de horas. Isso ocorreu porque o Conselho Federal de Educação o considerou precário quanto “aos objetivos a que se destina, cogitando de pôr em vigor, para substituí-lo, um outro de maior alcance e consistência.”³⁷ Quanto a isso,

^{xl} Tanto a alimentação quanto o alojamento de todos os professores do interior foram responsabilidade da Associação dos Professores do Ensino Médio de Goiás (Apemego) (CURSO DA CADES, CORREIO BRAZILIENSE, 1969).

^{xli} Nesse período existiam cerca de 4.720 professores lecionando no Ensino Médio em Goiás, dos quais apenas 1.020 estavam registrados (CURSO DA CADES, CORREIO BRAZILIENSE, 1969).

por resolução recente, o Conselho Federal de Educação estabeleceu com o mínimo necessário que os pretendentes a licenciatura para o magistério secundário assistam, a, pelo menos, 1.600 horas de aula, isto vale dizer [...] que o Curso da Cades, doravante, corresponderá a 6 ou 8 meses, ininterruptos ou não, de aula, o que será suficiente para que o candidato tenha noção didática suficiente para o exercício do magistério secundário. Novas medidas deverão marcar a reformulação do Curso da Cades³⁸.

Diante disso, em final de 1970, o curso da Cades teria início em novembro e terminaria em março, totalizando 100 aulas^{xlii}. As inscrições estavam abertas na Secretaria de Educação e só podiam ser feitas por meio das direções dos colégios em que os professores atuavam sem estarem regularizados^{xliii}. O curso em questão foi promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, em parceria com o MEC, destinado às disciplinas de Matemática, Ciências Naturais, Desenho e Moral e Cívica, do Ciclo Ginásial,³⁹ disciplinas não atendidas em “currículos normais pelas faculdades de Filosofia, exigindo a formação intermediária de mestre para cada uma das cadeiras.”⁴⁰ Foram ofertadas 30 vagas para cada disciplina, recebendo, os cursistas, ajuda de custo para se manter na cidade, quando vindos do interior.⁴¹

No mês de dezembro de 1970 deveria ter ocorrido curso de formação para o magistério goiano reestruturado para ter duração de dois meses, prazo menor do que o estabelecido inicialmente (4 meses), e para o qual se inscreveram professores mais idosos

^{xlii} Sobre cursos com duração variada, dentre outros trabalhos, em Both (2014) alguns depoentes comentam do curso com duração de três meses; em Rabelo (2010), a professora Floraci Issi fala de um curso que realizou em 1967 em Goiás, com duração de quatro meses e provas ao final, do qual todos os professores eram de Goiânia. Em Macena (2013) localizamos o relato de Carlos Ovídio Lopes de Mendonça sobre um curso de seis meses que viria a substituir os cursos de um mês, a partir de 1965. Cursos dessa natureza teriam ocorrido em 1965, 1966, 1967, 1968 e 1969 em diferentes locais do país. “Quando em 1964 demos esse curso ele foi avaliado pelo Ministério e considerado um grande curso. Daí então surgiu do Ministério a ideia de se fazer um curso não só de um mês para a formação de professores. Porque esse curso era dado em um mês e culminava com o exame de suficiência ao final do curso, para classificar ou não os candidatos a serem professores em caráter emergencial. Era aquele célebre exame de suficiência. Então o Ministério achou por bem dar esse curso em seis meses, em lugar de um. Durante seis meses os professores eram avaliados, continuamente, e ao final dos seis meses não existia mais prova de exame de suficiência, era apenas uma análise progressiva desde o início do curso até o final, e a gente então considerava o candidato apto ou não apto para o magistério. Era muito mais importante do que você ter um mês de aula e fazer uma prova. Você teria seis meses sendo avaliado, sendo analisado, sendo burilado com os conteúdos etc. [...] Foi a segunda etapa da CADES, a primeira etapa era um mês e uma prova, a segunda etapa eram seis meses de curso e não tinha prova, era uma avaliação quantitativa e qualitativa continuada. Então no final o professor era habilitado ou não.” (MACENA, 2013, p.236-237). Ainda sobre isso, em Moraes (2017, p.389, Tomo Travessias), Zilar Rocha Fernandes comenta que em 1971 “eram cem dias. A gente ficava lá no... Estudava de manhã, de tarde e de noite, aula intensiva, e dia de sábado eram as provas. Depois, você tinha que dar uma aula prática, e tinha muita gente. A princípio, esse curso era dado durante seis meses, tinha muita gente que já estudando comigo, tinha feito umas duas vezes e não passava, porque ou você estudava muito ou sabia e dava uma boa aula, podia até ter dez, dez, dez e chegar na aula prática e não ser boa, então, você não passava.”.

^{xliii} De modo geral, antes da realização dos cursos, as escolas recebiam das Inspetorias Seccionais um ofício tratando desse tema para, em seguida, indicarem/sugerirem aos professores que se inscrevessem (MORAIS, 2017). Em Rabelo (2010) há, disponível, uma cópia de um desses ofícios.

das disciplinas de Português, História, Geografia, Matemática, Ciências e Educação Moral e Cívica. Os diretórios acadêmicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Goiás, porém, amparados na legislação do Conselho Universitário, foram contrários ao funcionamento referente às 3 primeiras disciplinas. Assim, ainda que os professores do Ensino Médio já se encontrassem em Goiânia, o curso não teve início conforme o previsto.⁴² Aparentemente, quando vieram a ocorrer, em janeiro de 1971, os cursos tiveram sua nomenclatura alterada para “Curso de Atualização de Professores (antigo Cades)”⁴³ ^{xliv} e foram frequentados por 420 professores que cumpriram uma carga horária de 300 horas. Nesse curso também foram distribuídos livros didáticos, fornecidos pela Editora do Brasil, e apostilas. Finalizado o curso, os professores cursistas teriam direito a registro definitivo no MEC correspondente ao curso de Filosofia.⁴⁴

Talvez seja importante considerar que, ao final da década de 1960 e início da década de 1970, tendo já começado a ser criada, de modo mais sistemático e consistente, uma rede de cursos de graduação, as táticas de formação da Cades foram, aos poucos, perdendo a força e o sabor da novidade que representaram em meados da década de 1950. A dificuldade de encontrar, nos meios de comunicação, informações mais detalhadas sobre as táticas cadesianas, talvez seja um sinal disso.

2. Depoimentos, dinâmicas e tática

Nas notícias que a imprensa divulgava sobre os Cursos da Cades, muitas vezes, indicava-se como poderia ser feita a inscrição, onde ocorreriam e em que período. Quanto a abordagem, em geral, o enfoque das notícias dos jornais se pautava mais no aspecto didático: “os mestres de todos os recantos terão oportunidade para um mês de contato com as novas técnicas didáticas, com as bases da Orientação Educacional que agora vinga entre nós.”⁴⁵ Além dessas fontes, relatos de professores e alunos-cursistas^{xlv} também marcam, daqueles cursos, a discussão das questões pedagógicas^{xlvi}:

^{xliv} Em outras notícias essas nomenclaturas aparecem como sinônimos: apresenta-se o novo nome e, entre parênteses, a indicação “Cades” (CURSO DO CADES..., CORREIO BRAZILIENSE, 1971; CADES, CORREIO BRAZILIENSE, 1971). Esses novos cursos foram promovidos pela Inspetoria Seccional de Ensino Médio.

^{xlv} Neles também percebemos aspectos defendidos pela Cades em suas diferentes frentes, como, por exemplo, o trabalho em grupo, o incentivo de partir do concreto para o abstrato, o uso de materiais de ensino para facilitar a aprendizagem, entre outros.

^{xlvi} Ademais, eles eram compostos por duas disciplinas de didática (Geral e Específica) e apenas uma de conteúdo.

Noriko Meguro:

A prova era para ver conhecimento sobre os conteúdos de matemática e também tinha que dar aula prática para avaliar a desenvoltura. Sorteava um tema [...] Tinha que levar material concreto, porque o professor fazia muita questão do material, a gente tinha que bolar material concreto.⁴⁶

Valdir Floriani:

Ele dava aula de Didática Geral de todas as matérias. Lembro-me muito bem que ele dizia: “Princípio: do concreto para o abstrato. Português se faz assim; Ciências se faz assim; Matemática, se faz assim...” Uma vez ele sentou-se a um piano e começou a tocar para mostrar como é que, no canto orfeônico, se faria para ir do concreto para o abstrato. Então, ele dava uma pequena idéia, digamos, do particular para o geral, ilustrando para todas as matérias. Aquilo acabava ficando na tua cabeça.⁴⁷

Felisbela Freitas de Oliveira:

A gente ia pra receber exatamente a parte pedagógica, a parte didática pra ensinar as disciplinas no ginásio.⁴⁸

José Soares de Andrade:

o espírito da CADES era dar uma formação de cunho pedagógico para quem já tinha o conteúdo da disciplina e pretendia ensinar, era esse o objetivo. O Ministério fazia isso, eu acho que, com muita sabedoria, porque estava diante de uma situação de fato. Quer dizer, professor de Matemática, de Física, de Química, de Desenho, nessa área, era difícil porque não tinha uma formação específica. E fazer o quê? Já era um estágio de evolução porque antes disso se ensinava sem nada mesmo, porque tinha o conteúdo.⁴⁹

Ceciliano de Carvalho Vanderlei:

Então você fazia esse curso de um mês que trabalhava mais o aspecto pedagógico... Quer dizer, você já devia ter, por exemplo, uma graduação em engenharia, em economia^{xlvii}, e ia fazer o curso da CADES, pra que aplicasse a didática naquele conteúdo que já trazia. Então conteúdo você já trazia. Agora ia fazer o quê? Estudar a parte pedagógica e aplicar a pedagogia no ensino daquela disciplina.⁵⁰

Yvon Luiz Barreto Rabêlo:

Foi uma revolução [...] Porque as aulas que eu dava, não eram aulas de conteúdo, eram de aplicações de Matemática. Aplicações práticas de jogos de Matemática, de alguma coisa de Álgebra. Naquela época eu tinha sido bem treinado para isso. [...] Com Professor Kleber Cruz Marques nos orientando, a gente deu esses cursos para professores aqui em João Pessoa e para todo o Estado⁵¹

Izabel Maria Nóbrega Montenegro Diniz (Neta):

^{xlvii} Como vimos anteriormente, não era necessária formação prévia em cursos de graduação para frequentar o curso, embora alguns cursistas fossem graduados.

Durante todo esse curso tinha avaliação. A avaliação era feita durante o curso. Nas reformas, o que foi muito interessante, foi essa avaliação feita ao longo do curso, não só naquela prova, mas uma avaliação de acompanhamento, de apreciação do rendimento do aluno. Aí, o curso da gente já era desse jeito, durante o curso a gente já estava sendo avaliado. Não só uma avaliação no final.⁵²

José Joannitti:

O conteúdo específico era apresentado de forma expositiva e de forma prática dando-se muita ênfase à experimentação. O pedagógico se relacionava a novas formas de ensinar ciências e era pertinente com o conteúdo apresentado. Dentre outros professores tive um excêntrico professor que se chamava Julio César de Melo e Souza, um ícone da CADES, conhecido como Malba Tahan e que magnificamente lecionava a disciplina de didática geral e a noite contava Lendas Orientais com muita propriedade. Naquela época a metodologia era expositiva, então os professores colocavam os conceitos na lousa e explicavam. Só que o Malba Tahan partia de um ensino mais voltado a contagem de histórias, suas aulas eram marcadas pela entonação histórica, contava do livro dele “O homem que calculava” principalmente para a matemática.⁵³ [...]

Deu-se prioridade para a Prática de Ensino e Didática já que era um curso de baixíssima duração e que precisava capacitar professores.⁵⁴

Miriam Gesteira Fonseca:

Era mais ou menos assim: duas ou três vezes na semana ele nos ensinava a ensinar. Apresentava situações-problemas que deveríamos passar para os nossos alunos. Sugeria nome de livros para pesquisa, experiências, principalmente para as aulas de Física.

Era um momento de muita mudança. Falava-se muito em modernização, mudança na maneira de ensinar. O tempo inteiro o professor dizia da importância de ensinar coisas práticas aos nossos alunos. Coisas do dia-a-dia. Experiências, experimentos,...⁵⁵

Era mais ou menos assim: a cada dia quatro alunos eram sorteados, recebíamos uma situação problema e tínhamos que resolver. Ali éramos avaliados tanto no desempenho da disciplina específica quanto na nossa capacidade didática.⁵⁶

A frequência integral era uma das grandes exigências do curso.⁵⁷

Marlene Pereira Moura:

Outra novidade pra gente... *era* os trabalhos em equipe, né... porque... era uma coisa que a gente também não tinha conhecimento e trabalhávamos também muito com grupos e apresentava os trabalhos. Cada um queria se esforçar para fazer o melhor.⁵⁸

Maria Gilvanise de Oliveira Pontes:

A CADES foi muito importante para mim, porque eu tinha vindo da escola bem tradicional, estudei num colégio de freira e no curso fui instigada pelo Lauro de Oliveira Lima a trabalhar em grupo, fazer comunicações. (...) Fui a primeira pessoa a colocar os alunos para fazer leitura em grupo, para interpretar texto, a fazer desenho ou poesia ou qualquer coisa, atitude que chamou a atenção da comunidade escolar. Devo isso às provocações do Lauro de

Oliveira. (...) Quando eu vi o Lauro chegar na sala e arrebentar com quem estava dando aula expositiva, eu pensei: “Ai meu Deus, eu tenho que aprender a dar aula.” Assim, quando fui lecionar Matemática, mesmo com minhas turmas de até cinquenta alunos eu fazia assim: dizia para os alunos que “Amanhã eu vou dar tal conteúdo, vocês leiam da página tal à página tal, estudem em casa e procurem resolver os exercícios.”; como o pessoal do interior não tinha pra onde ir, não tinha nem televisão, uns liam, outros não. Aos que tinham lido, eu pedia que, em grupo, apresentassem o que tinham entendido. Isso era estudo dirigido.⁵⁹

[...]

Eu diferenciei minha prática em sala de aula devido ao curso da CADES, pois quando fiz o curso superior de Matemática, era somente aquela coisa bem tradicional do professor de Matemática: demonstra não sei quantos teoremas na lousa. Fiquei um pouco desequilibrada, porque eu tinha uma experiência e na faculdade não apareceu nada de novo. Foi uma volta, retrocesso ao passado, ao bem tradicional.⁶⁰

Os cursos, em geral, abrangiam “aulas, seminários, estudos dirigidos, práticas de ensino e outras atividades didáticas”⁶¹. Para que essas atividades fossem realizadas os professores precisavam “organizar seu plano de ensino, preparar o roteiro de aula para os alunos, organizar planos de aulas, dar aulas, orientar seminários, estudos dirigidos e trabalhos práticos, preparar provas objetivas, exercícios e trabalhos práticos para verificação do aproveitamento”^{xlvi}⁶².

Em Didática Geral eram abordadas relações gerais sobre metodologia de ensino, formação comum para todas as áreas, geralmente ministrada para todas as turmas em conjunto, independentemente da área. Didática Específica e Conteúdo Específico ocupavam a maior parte do curso e visavam, mais que ensinar os conteúdos que seriam ministrados, orientar os alunos-professores sobre formas de abordar os conteúdos em salas de aula. As atividades desenvolvidas eram permeadas por aulas práticas em que os alunos preparavam os planos de aula e os materiais didáticos necessários e eram orientados sobre a desenvoltura do professor, sobre como se relacionar com os alunos, dominar o conteúdo e a sala de aula. Para tanto, eram sorteados tópicos a serem trabalhados, durante o curso, em sala de aula. Os professores eram orientados a iniciarem por situações concretas para, então, partirem para questões abstratas. Esta era, ao menos em geral, a orientação didática dos cursos da CADES. Em Didática Geral eram mostrados exemplos dessa transição, do concreto ao abstrato, em todas as disciplinas. Em Didática Específica, o método era aplicado na prática. No caso da matemática, a resolução de problemas era apresentada como grande aliada, usando-se o livro “How to solve it”, de George Polya, como base^{xl}. Além disso, muito conteúdo matemático era estudado, com os professores tomando notas em seus cadernos:

^{xlvi} Além destas, em Lopes (2015, p.99) também temos como deveres do professor: “Organizar e apresentar seu Plano de Curso ao Orientador do mesmo; [...] Aconselhar os candidatos se estes deviam ou não prestar o exame de suficiência; Preencher formulário dos alunos e dar notas; Preparar pequeno relatório sobre o curso, com observações e sugestões para sua melhoria. [...] ao final do Curso, o professor ministrante atribuía nota a cada aluno, em um ‘Formulário de Avaliação’ [...], acerca de alguns aspectos como: seu conhecimento acerca da disciplina que iria lecionar, seu aproveitamento durante o Curso, a cultura geral demonstrada pelo aluno, a assiduidade e pontualidade do aluno durante o Curso, e sua atitude e condições para exercer o magistério.”

^{xl} João Linneu do Amaral Prado, em Baraldi (2003), comenta que o utilizava para lecionar nos cursos da Cades.

uma revisão aprofundada do conteúdo para o qual pretendiam a habilitação. Numa comparação com o ensino atual, o conteúdo chegava a ser semelhante ao atual ensino médio, até mesmo um pouco mais avançado. Ensina-se o método de Newton para extração de raízes quintas de polinômios. Era o início da Matemática Moderna e a teoria dos conjuntos também fez parte dos temas discutidos nos cursos¹.⁶³

Ao término dos cursos, os professores-orientadores, especialmente os de Didática Especial e os de Conteúdo Específico^{li}, aconselhavam os professores-cursistas sobre prestar ou não os Exames de Suficiência, à luz do desempenho mostrado durante o curso^{lii}. Os que não prestavam ou neles eram reprovados, recebiam autorização, a título precário, válida por um ano, que permitia lecionarem até que pudessem realizar novamente o curso e, então, se submeterem aos Exames⁶⁴. Os que eram aconselhados a não prestarem a prova, mas mesmo assim o faziam, normalmente eram reprovados. Já os aprovados recebiam autorização definitiva, ficando regularizados perante o MEC.^{liii}

Os Exames de Suficiência sempre aconteciam na semana que sucedia o término dos cursos, normalmente, na segunda semana de fevereiro, quando no início do ano, em todas as cidades onde havia ocorrido os cursos. A participação nos cursos contribuiu muito favoravelmente para a aprovação dos professores. Por exemplo, de 1946 a 1955, antes de estarem atrelados à Cades, foram aprovados 520 inscritos nos exames, já de 1955 a 1960, dos 18.815 que realizaram os cursos, 7.506 foram aprovados nas provas^{liv}.⁶⁵

Os professores-orientadores dos referidos cursos recebiam uma formação específica para atuarem. Essa capacitação normalmente dava-se por meio de palestras e debates que ficavam a cargo de especialistas das áreas de filosofia, psicologia e sociologia

¹ A Matemática Moderna (MM) foi trabalhada nos cursos como um meio de ensinar os professores-cursistas o que eles ensinariam aos seus alunos, tendo como professores muitos membros do Grupo de Estudos do Ensino da Matemática (Geem), principal propagador da MM no país. Desse modo, os cursos da Cades também foram um meio de difundir a Matemática Moderna para as escolas brasileiras. Sobre a MM, Maria José Alves da Costa, em Rocha (2014, p.72-73), comenta: “No início queria mudar tudo, todos os assuntos nas aulas. Mas logo vi que não dava pra ser assim, os alunos não acompanhavam, era complicado demais ensinar aquelas coisas. Aí resolvi misturar um pouquinho as coisas. Gostaria de lembrar alguns detalhes pra te contar, mas faz tanto tempo... Esse foi um dos grandes obstáculos, pois os livros disponíveis na escola eram completamente ‘atrasados’, muito diferente do que havia aprendido durante o curso. Aí quando ia dar algum assunto novo, preparava algumas apostilas a partir dos materiais dos cursos para que os alunos pudessem acompanhar os conteúdos. Isso facilitava um pouco a condução das aulas.”.

^{li} Esses professores tinham contato mais direto com os alunos por suas disciplinas terem carga horária maior e por serem turmas menores que a de Didática Geral, que abrangia todos os cursos.

^{lii} “Para a indicação eram colocados em relevo os conhecimentos sobre o conteúdo ensinado e a desenvoltura manifestada pelo aluno ao atuar como professor, em situações de exame oral nas quais as aulas eram ministradas para seus colegas.” (OLIVEIRA, 2013, p.111).

^{liii} Os professores dos cursos eram responsáveis por organizar, aplicar e corrigir os Exames de Suficiência, o que de algum modo explica essa reprovação dos cursistas que não respeitavam a recomendação de não realizar o Exame.

^{liv} Para tais informações, Pinto (2003) ampara-se em Abreu (1960).

educacionais, ou da disciplina específica^{lv}.⁶⁶ Participavam dessas formações principalmente os professores dos cursos de orientação. No entanto, caso se interessassem, os professores do Ensino Secundário, de um modo geral, e os alunos das Faculdades de Filosofia também poderiam participar⁶⁷.^{lvi}

Os cursos da Cades eram muito valorizados pelos cursistas da época, o que pode ser percebido nas notícias de jornais que exaltavam tais cursos, bem como por relatos de pessoas que com eles se envolveram, do que são exemplos os dois recortes a seguir^{lvii}:

Felisbela Freitas de Oliveira:

O curso da CADES era excelente! Era um curso que preparava muito bem! Era um curso com os melhores professores de Natal. Fundamental na minha formação para o primeiro (e único) ano de professora de Matemática.⁶⁸

Suíse Monteiro Leon Bordest:

Ele chamava tanta atenção e era tão conceituado perante os professores que quando cheguei como professora formada, com quatro anos de faculdade, falaram-me que para dar aula precisava fazer esse curso, pois ele é que capacitava para a docência.⁶⁹^{lviii}

3. Algumas considerações

Na década de 1950, quando da criação e dos primeiros anos de atuação da Cades, o Ensino Secundário era regido pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, ou seja, uma legislação promulgada durante o Estado Novo, “autoritária, centralizadora, rígida, padronizada e detalhista. Essa excessiva regulamentação tolhia a liberdade e a iniciativa dos educadores, transformando-os em simples burocratas, executores dos dispositivos

^{lv} Em 1960 eles foram oferecidos para os professores de Matemática em oito temáticas diferentes: Objetivos da Matemática na Escola Secundária; O Conceito de Número; A Didática da Geometria na Escola Secundária; O Conceito de Limite; A Fixação da Aprendizagem; O Conceito de Função; A Verificação da Aprendizagem; A Álgebra Moderna. Que tiveram como relatores os professores: Benedito Castrucci, Fernando Furquim de Almeida, Thales Mello Carvalho, César Dacorso Netto, Manoel Jairo Bezerra, Haroldo Lisboa da Cunha, Júlio César de Mello e Souza e Ubiratan D’Ambrósio, respectivamente (SEMINÁRIOS DE MATEMÁTICA, CORREIO DA MANHÃ, 1960).

^{lvi} Assim como nas demais atividades realizadas pela Cades, essas formações eram certificadas. Quanto a essas capacitações, as percebemos também como táticas de propagação dos ideais da Cades, em relação ao modelo de professor que deveria ser difundido nos cursos de orientação que se seguiriam.

^{lvii} O Cardeal Dom Evaristo Arns, por exemplo, ao retornar ao país com doutorado pela Sorbonne, na França, foi aconselhado a realizar os Exames de Suficiência da Cades para lecionar, pois a burocracia para legalizar sua situação e lecionar no país seria muito maior que a de se submeter ao Exame (PINTO, 2003).

^{lviii} Esse depoimento nos ajuda a discutir também sobre o modo como era disseminada a obrigatoriedade dos cursos da Cades. Nesse sentido, as próprias escolas e profissionais da educação ajudavam a divulgar a necessidade de sua realização. Para se inscrever na escola o professor já recebia esse aconselhamento.

legais.”⁷⁰. A Cades, como órgão do Governo, seguia a legislação vigente. No entanto, com suas ações, parece ter buscado criar um professor mais livre quanto a suas ações, e que, mesmo sendo obrigado a acatar “regras”, poderia inovar^{lix}.

Embora os cursos não fossem padronizados, não havendo um planejamento nacional a ser seguido à risca, percebemos, sim, aproximações nos modos como eram organizados e ministrados nos diferentes estados brasileiros. Nos cursos incentivavam-se práticas relacionadas à Escola Nova, assentadas na intenção de formar alunos mais ativos, em aulas que partiriam do concreto ao abstrato, sendo incentivada a pesquisa e o estudo dirigido, e a aula expositiva não serviria mais como padrão, mas sim como um complemento a outras possibilidades. Também era forte o destaque dado à necessidade de adequar o ensino à realidade dos alunos, o que, em alguma medida, decorre das mudanças sociais ocorridas no período, em que os diferentes cargos, funções e posições da sociedade produtiva se tornaram acessíveis a um número maior de pessoas, exigindo melhor preparação. A Escola Secundária, na esteira dessas alterações sociais e econômicas, precisava rever seu papel, afastando-se da defesa de uma escola das elites e visando a criar “uma escola exigida pela própria vida social”⁷¹.

Nas notícias divulgadas nos periódicos da época é possível perceber a importância que os coordenadores ou cargos mais altos da Cades davam aos eventos por ela realizados ou patrocinados, como os cursos de orientação, por exemplo. É usual, nos artigos de propagação, a divulgação da participação de Gildásio Amado, diretor do Ensino Secundário, e de José Carlos de Mello e Souza, coordenador da Cades, nas atividades, o que buscava valorizar, automaticamente, as táticas de formação e suas intenções. Mesmo o Ministro da Educação chegou a fazer a abertura oficial de determinados cursos da Cades⁷². Isso, aliado à divulgação, nos jornais, de que os professores formadores eram renomados nacionalmente, pode ser visto como tática da Cades quanto a criar nos futuros cursistas uma motivação extra para que um novo modelo de professor Secundário pudesse ser efetivado. No entanto, na prática, em muitos locais, os professores dos cursos também eram ou leigos, ou não licenciados que apenas dispunham de uma graduação ou estavam

^{lix} Então, apesar de prezar pela legislação também era um espaço que demonstrava que, por vezes, ela não atendia, realmente, as necessidades que se mostravam, nem ao modelo de professor que se buscava criar.

em processo de graduar-se ou, ainda, tinham apenas o registro definitivo do MEC por serem eles próprios cadesianos^{73 lx lxi}.

A Cades, enquanto “órgão” do MEC, representante direta dele e de suas ideias junto aos professores cursistas, exercia sua relação de dominação. Assim, uma ideia ou modelo de ensino encorajado ou refutado pela Cades teria maior peso simbólico, o que permitia ajudar a criar, por meio de cursos e de outras táticas, um novo professor Secundário. Além disso, essas táticas contavam com um elemento essencial: a legislação em vigor, dada a obrigatoriedade de todos os professores leigos, não registrados no MEC, terem que assistir os cursos para continuarem lecionando. Trata-se, pois, de tática massiva para a configuração e divulgação de um modelo.

Os livros organizados pela Cades eram distribuídos aos alunos cursistas, corroborando as ideias defendidas e aplicadas nos cursos, outra tática, portanto, para a criação desse modelo de professor Secundário, visto que os cursos criavam as imagens a serem seguidas e os livros, suporte físico ao qual eles poderiam recorrer após os cursos, reforçavam o ideário. A produção de materiais escritos, fortemente motivada pela Cades, abria ainda outra frente de ação: os materiais escritos poderiam servir a um público mais vasto que aquele aos quais, em primeira instância, esses materiais se destinavam, o que é uma decorrência natural da escrita, que potencializa a um público mais amplo e diversificado o acesso a um ideário. Além disso, os livros poderiam ser repassados entre os professores da escola, tendo a possibilidade de atingir um público maior e mais variado do que aquele que havia frequentado o curso. Ainda, esses materiais vinham diretamente do MEC, dispondo, portanto, de maior respaldo e prestígio^{lxii lxiii}.

A Cades promoveu formação, ainda que aligeirada^{lxiv}, a milhares de professores brasileiros, em um período em que a maioria deles não possuía formação alguma ou não

^{lx} “suprir a deficiência de professores leigos, em alguns casos – em especial o da Paraíba – era função de professores também leigos, sem formação para tal. O processo de urgência e carência, portanto, nesse caso, mostra outra de suas poderosas faces: a continuidade da ‘formação’ lacunar.” (MACENA, 2013, p.310).

^{lxi} Talvez pelas fontes por nós utilizadas não percebamos muitas fragilidades da Campanha, mas certamente esta é uma. Divulga-se professores formados como os responsáveis pelos cursos, no entanto, ao expandi-los nacionalmente, acabam assumindo essas aulas, docentes que estavam disponíveis, tendo, por vezes, apenas uma formação precária.

^{lxii} Isso também pode ser estendido aos cursos, que também eram ministrados por um órgão do MEC.

^{lxiii} Maria Gilvanise de Oliveira Pontes, por exemplo, comenta que os utilizava na preparação de suas aulas (BARALDI; GAERTNER, 2013).

^{lxiv} Alguns de nossos interlocutores consideram a Cades e seus cursos como formalizadores de uma prática docente que já ocorria. Nós, entretanto, defendemos que essa Campanha buscou criar um novo modelo de professor Secundário, e mesmo que a formação tenha operado, em parte, como formalização, ela promoveu sensivelmente a criação desse novo modelo. O tempo de permanência dos professores (que dificilmente eram aprovados nos Exames de Suficiência depois de um único período de aulas) nos cursos implica uma convivência com os ideários defendidos pela Cades. Além disso, temos disponíveis relatos que indicam

possuía qualquer formação pedagógica. A ênfase e a insistência das táticas de divulgação e a constância no oferecimento de cursos e na elaboração e distribuição de materiais, por outro lado, causaram impacto significativo, principalmente de cunho didático, já que colocavam como pauta a possibilidade e a necessidade de os alunos cursistas pensarem sobre suas práticas. A Cades foi, sem dúvida alguma, a principal tática de formação de professores nas décadas de 1950 e 1960. Em seus cursos de orientação ela atendeu a mais de 35 mil cursistas, em um cenário que, como vimos, em 1957 dispunha de apenas 40 mil professores^{lxv} em exercício, o que nos leva a afirmar essas táticas de formação como importantes espaços para a difusão de um modelo de professor Secundário.

¹ (PINTO, 2003, p.753).

² (A OPINIÃO..., DIÁRIO CARIOCA, 1958, p.4).

³ (AMADO, 1957, p.101).

⁴ (BRASIL, 1953, *online*).

⁵ (BRASIL, 1953, *online*).

⁶ (LIMA, 1960, p.6, grifo do autor).

⁷ (LIMA, 1960, p.7, grifos do autor).

⁸ (CURSOS DE ORIENTAÇÃO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).

⁹ (OLIVEIRA, 2013, p.108-109).

¹⁰ (MESTRES ACERTARAM..., O FLUMINENSE, 1957).

¹¹ (CURSOS, TRIBUNA DA IMPRENSA, 1954; ONTEM E HOJE, O JORNAL, 1954; CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO..., O JORNAL, 1954).

¹² (ENCERROU-SE..., A NOITE, 1954).

¹³ (FILLOS, 2008).

¹⁴ (VÁRIAS NOTÍCIAS, JORNAL DO COMMERCIO, 1956; ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957b).

¹⁵ (PROFESSORES NOS CURSOS..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1957, p.1).

¹⁶ (PROFESSORES NOS CURSOS..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1957, p.1).

¹⁷ (MESTRES ACERTARAM..., O FLUMINENSE, 1957).

¹⁸ (PREFEITURA..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1958).

¹⁹ (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1958).

²⁰ (MESTRES ACERTARAM..., O FLUMINENSE, 1957, p.1).

²¹ (3.500 MESTRES..., O FLUMINENSE, 1958; CIDADES..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).

²² (CURSOS DE PRÉ-ORIENTAÇÃO..., O FLUMINENSE, 1959, p.1).

²³ (CURSOS DE ORIENTAÇÃO PARA PROFESSORES, CORREIO DA MANHÃ, 1959; ESCOLA SECUNDÁRIA, 1960; A CADES E SEUS CURSOS..., CORREIO DA MANHÃ, 1960; JULHO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960; MESTRES SERÃO..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).

²⁴ (CURSOS DE ORIENTAÇÃO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960, p.4).

²⁵ (EXAMES DE SUFICIÊNCIA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961).

²⁶ (TRÊS MIL MESTRES..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1963).

²⁷ (NOVA DIMENSÃO..., JORNAL DO COMMERCIO, 1963).

²⁸ (INICIADOS..., LUTA DEMOCRÁTICA, 1963, p.4).

²⁹ (CORRESPONDÊNCIA, CORREIO DA MANHÃ, 1963).

³⁰ (MEC PROMOVE..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1965).

que, nos Exames, os professores eram cobrados a partir das discussões ocorridas nos cursos (e não resultantes de suas próprias experiências como professores), visando a modificar a prática já instituída do ensino expositivo. Há ainda narrativas afirmando que os conhecimentos aprendidos nos cursos levavam os alunos-cursistas a refletirem e reverem, realmente, suas práticas. Diante disso, não consideramos a Cades como mera formalizadora da prática existente, mas, sim, como promotora de alterações importantes que levaram à criação de um novo modelo de professor Secundário.

^{lxv} Sabemos que ao longo dos anos de atuação da Campanha esse número cresceu, dada a ampliação de ofertas no sistema educacional e, em especial, dado o crescimento do Ensino Secundário. Ainda assim, ele serve como elemento comparativo para estudos sobre a atuação da Cades no contexto da época.

-
- ³¹ (PINTO, 2000).
- ³² (MEC INICIA..., CORREIO DA MANHÃ, 1967).
- ³³ (CIDADES..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1967).
- ³⁴ (MEC VAI TREINAR..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1966, p.13).
- ³⁵ (PINTO, 2000; CAMPANHA, CORREIO DA MANHÃ, 1968; CURSO DA CADES..., CORREIO BRAZILIENSE, 1969).
- ³⁶ (CURSO DA CADES, CORREIO BRAZILIENSE, 1969).
- ³⁷ (CADES É CANCELADO, CORREIO BRAZILIENSE, 1970, p.3).
- ³⁸ (NECESSIDADE DE DIDÁTICA, CORREIO BRAZILIENSE, 1970, p.3).
- ³⁹ (CADES, CORREIO BRAZILIENSE, 1970).
- ⁴⁰ (MAIS PROFESSÔRES..., CORREIO BRAZILIENSE, 1970, p.1).
- ⁴¹ (MAIS PROFESSÔRES..., CORREIO BRAZILIENSE, 1970).
- ⁴² (DIRETÓRIOS..., CORREIO BRAZILIENSE, 1970).
- ⁴³ (ANTIGO..., CORREIO BRAZILIENSE, 1971, p.18).
- ⁴⁴ (ANTIGO..., CORREIO BRAZILIENSE, 1971).
- ⁴⁵ (INTERESSE..., CORREIO DA MANHÃ, 1959, p.5).
- ⁴⁶ (MARTINS-SALANDIM, 2007, p.76).
- ⁴⁷ (GAERTNER, 2004, p.132).
- ⁴⁸ (MORAIS, 2012, p.79).
- ⁴⁹ (MACENA, 2013, p.107-108).
- ⁵⁰ (MACENA, 2013, p.156).
- ⁵¹ (MACENA, 2013, p.309).
- ⁵² (MORAIS, 2017, p.247, Tomo Travessias).
- ⁵³ (FINATO, 2011, p.11).
- ⁵⁴ (FINATO, 2011, p.12).
- ⁵⁵ (ROCHA, 2014, p.84-85).
- ⁵⁶ (ROCHA, 2014, p.67).
- ⁵⁷ (ROCHA, 2014, p.85).
- ⁵⁸ (ROCHA, 2014, p.69, grifo da autora).
- ⁵⁹ (FINATO; BARALDI; MORAIS, 2012, p.15).
- ⁶⁰ (FINATO; BARALDI; MORAIS, 2012, p.19).
- ⁶¹ (PROFESSÔRES DO RIO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1956, p.1).
- ⁶² (CURSOS PARA MESTRES..., JORNAL DO COMMERCIO, 1957, p.4).
- ⁶³ (OLIVEIRA, 2013, p.110).
- ⁶⁴ (EDUCAÇÃO: BEM SUCEDIDOS..., O JORNAL, 1957).
- ⁶⁵ (PINTO, 2003).
- ⁶⁶ (ENCERRAMENTO DO CURSO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1959).
- ⁶⁷ (SEMINÁRIOS DE MATEMÁTICA, CORREIO DA MANHÃ, 1960).
- ⁶⁸ (MORAIS, 2012, p.79).
- ⁶⁹ (BOTH, 2014, p.37).
- ⁷⁰ (PINTO, 2008, p.154).
- ⁷¹ (NÉRICI, 1960, p.14).
- ⁷² (NOVA DIMENSÃO..., JORNAL DO COMMERCIO, 1963).
- ⁷³ (RABELO, 2010).

4. Referências

A CADES E SEUS CURSOS de orientação. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 10 nov. 1960, p.6, 2º caderno.

A OPINIÃO do leitor: os cursos da C.A.D.E.S. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 19 nov. 1958, p.4.

ABREU, J. A Educação Secundária no Brasil: (ensaio de identificação de suas características principais). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.86, n.212, p.39-84, jan./abr. 2005.

AMADO, G. As Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.3, p.101-102, dez.1957.

ANTIGO Cades conta com 420. **Correio Braziliense**. Brasília, 21 jan. 1971, p.18.

BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na região de Bauru (SP):** uma história em construção. 2003. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro, 2003.

BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. **Textos e contextos:** um esboço da Cades na História da Educação (Matemática). Blumenau, SC: Edifurb, 2013.

BOTH, B. C. **Sobre a formação de professores de Matemática em Cuiabá – MT (1960-1980)**. 2014. 404f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro, 2014.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. 1942. In: MEC. Lei Orgânica do Ensino Secundário e legislação complementar. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1955. p.5-26. Coleção Documentos. Organizado por Francisco de Assis Vieira. 2ª edição.

BRASIL. **Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D34638.htm>. Acesso em: 28 ago. 2018.

CADES. **Correio Braziliense**. Brasília, 03 out. 1970, p.5.

CADES. **Correio Braziliense**. Brasília, 17 fev. 1971, p.1, 3º caderno.

CADES É CANCELADO. **Correio Braziliense**. Brasília, 07 jan. 1970, p.3.

CAMPANHA. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 15 fev. 1968, p.8, 1º caderno.

CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO e Difusão do Ensino Secundário. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 11 maio 1957, p.4, 2ª seção.

CIDADES do interior recebem ajuda do MEC: é treinamento. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 05 jan. 1967, p.13.

CIDADES do interior sedes de cursos para mestres. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 04 mar. 1960, p.11, 1ª seção.

CORRESPONDÊNCIA. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 14 dez. 1963, p.9, 2º caderno.

CURSO DA CADES. **Correio Braziliense**. Brasília, 06 dez. 1969, p.20.

CURSO DA CADES para professôres. **Correio Braziliense**. Brasília, 17 jan. 1969, p.9.

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO em todo o país. **O Jornal**. Rio de Janeiro, 26 fev. 1954, p.6, 2ª seção.

CURSO DO CADES tem andamento. **Correio Braziliense**. Brasília, 03 fev. 1971, p.1, 3º caderno.

CURSOS. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 08 jan. 1954, p.7.

CURSOS. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 09 fev. 1956, p.7.

CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO no Acre. **Luta Democrática**. Rio de Janeiro, 11 set. 1954, p.2.

CURSOS DE ORIENTAÇÃO para os Exames de Suficiência. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 24 ago. 1960, p.4, 2ª seção.

CURSOS DE ORIENTAÇÃO PARA PROFESSÔRES. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 13 dez. 1959, p.13, 2º caderno.

CURSOS DE PRÉ-ORIENTAÇÃO para exames de suficiência e aperfeiçoamento de professôres do Ensino Médio. **O Fluminense**. Niterói, 26 jun. 1959, p.1.

CURSOS PARA MESTRES que não têm registro. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 17 dez. 1957, p.4, 1º caderno.

DESCENTRALIZAÇÃO dos serviços do Ensino Secundário. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 05 fev. 1961, p.8, 2º caderno.

DIRETÓRIOS pela mudança do Cades. **Correio Braziliense**. Brasília, 19 dez. 1970, p.2.

EDUCAÇÃO: BEM SUCEDIDOS os cursos da Cades no Recife. **O Jornal**. Rio de Janeiro, 03 mar. 1957, p.5, 2ª seção.

ENCERRAMENTO DO CURSO da Cades. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 25 out. 1959, p.4, 2ª seção.

ENCERROU-SE o curso para professores de Ciências. **A Noite**. Rio de Janeiro, 24 jul. 1954, p.3.

ENDEREÇO da Cades. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 11 nov. 1970, p.6, classificados.

ESCOLA SECUNDÁRIA. A Nossa revista. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.1, p.5-9, jun.1957a.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Noticiário da Cades. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.1, p.98-100, jun.1957b.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Noticiário da Cades. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.5, p.122-124, jun.1958.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Noticiário da Cades. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.13, p.126-132, jun.1960.

EXAMES DE SUFICIÊNCIA para magistério Secundário. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 09 dez. 1961, p.5, 2ª seção.

FILLOS, L. M. **A Educação Matemática em Irati (PR):** memórias e história. 2008. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FINATO, J. A. R. **A Cades no interior de São Paulo:** reflexões sobre a formação de professores em Duartina – SP. 2011. 86 f. Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru, 2011.

FINATO, J. A. R.; BARALDI, I. M.; MORAIS, M. B. Cades: um ensaio sobre uma formação de professores de Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v.5, n.10, p.1-20, 2012.

FURACÃO Tarso. **O Jornal**. Rio de Janeiro, 26 out. 1963, p.4, 1º caderno.

GAERTNER, R. **A Matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968:** Da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro, 2004.

INICIADOS os cursos de orientação organizados pela Cades. **Luta Democrática**. Rio de Janeiro, 08 jan. 1963, p.4.

INTERÊSSE pelos cursos de aperfeiçoamento. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 03 jan. 1959, p.5, 2º caderno.

JULHO, 1960: Exames de Suficiência em Campos. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 14 fev. 1960, p.7, 6ª seção.

LIMA, L. de O. Uma Nova forma de atuação regional do Ministério da Educação. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.13, p.5-11, jun. 1960.

LOPES, M. H. S. **“Como Ensinar matemática no curso ginásial”:** um manual da Cades e suas propostas para a formação de professores de matemática. 2015. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

MACENA, M. M. M. **Sobre formação e prática de professores de Matemática:** estudo a partir de relatos de professores, década de 1960, João Pessoa (PB). 2013. 369 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro, 2013.

MAIS PROFESSÔRES para os Ginásios. **Correio Braziliense**. Brasília, 22 nov. 1970, p.1, 3º caderno.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e marginalidade**. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro, 2007.

MEC INICIA treinamento de professores no país. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 04 jan. 1967, p.3, 2º caderno.

MEC PROMOVE cursos de aperfeiçoamento didático. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 06-07 jun. 1965, p.6, 2ª seção.

MEC VAI TREINAR quinze mil professores só em janeiro. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 30 dez. 1966, p.13, 1ª seção.

MESTRES ACERTARAM pontos para lecionar a três mil colegas. **O Fluminense**. Niterói, 31 dez. 1957, p.1.

MESTRES SERÃO beneficiados com os cursos de orientação. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 05 jan. 1960, p.12, 1º caderno.

MORAIS, M. B. de. **Peças de uma história: formação de professores de Matemática na região de Mossoró (RN)**. 2012. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro, 2012.

MORAIS, M. B. de. **Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de Matemática no Rio Grande do Norte**. 2017. 1.008 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro, 2017.

NECESSIDADE DE DIDÁTICA. **Correio Braziliense**. Brasília, 07 jan. 1970, p.3.

NÉRICI, I. G. A Escola Secundária brasileira. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.14, p.12-17, set. 1960.

NOVA DIMENSÃO para o magistério Secundário. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 06 jan. 1963, p.7, 1º caderno.

OLIVEIRA, F. D. de. **Hemera: sistematizar textualizações, possibilitar narrativas**. 2013. 176f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru, 2013.

ONTEM E HOJE. **O Jornal**. Rio de Janeiro, 13 jan. 1954, p.4.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem sucedida? In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 1. 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro – RJ, 2000, p.1-13.

PINTO, D. C. Cades e sua presença em Minas Gerais. In: Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2. 2003, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia – MG, 2003, p.752-762.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem sucedida? In: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (Org.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 145-178, 2008 (Coleção Inep 70 anos, v.1).

PREFEITURA garante escolas para excedentes: professores estudam. **Tribuna da Imprensa.** Rio de Janeiro, 03 mar. 1958, p.2.

PROFESSORES DO RIO para corrigir as falhas do ensino no interior. **Diário de Notícias.** Rio de Janeiro, 27 dez. 1956, p.1-2, 2ª seção.

PROFESSORES NOS CURSOS de férias. **Tribuna da Imprensa.** Rio de Janeiro, 27 nov. 1957, p.1.

PROFESSORES SECUNDÁRIOS farão nas férias um curso de aperfeiçoamento. **Diário de Notícias.** Rio de Janeiro, 01 jul. 1958, p.14, 1ª seção.

RABELO, R. S. “**Quando fui professor de Matemática no Lyceu de Goiânia...**”: um estudo sobre a prática docente imersa nas permanências e mutações da cultura escolar na década de 1960. 2010. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

RENOVAÇÃO do ensino. **O Jornal.** Rio de Janeiro, 16 maio 1954, p.4.

ROCHA, D. da S. **Formação de professores de Matemática na Bahia (1953-1971): Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.** 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2014.

SCHMIDT, M. A. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. **Perspectiva,** Florianópolis, v.24, n.2, p.709-729, jul./dez. 2006.

SEMINÁRIOS DE MATEMÁTICA. **Correio da Manhã.** Rio de Janeiro, 04 set. 1960, p.18, 1º caderno.

TRÊS MIL MESTRES Secundários em cursos de férias. **Diário de Notícias.** Rio de Janeiro, 06 jan. 1963, p.6, 5ª seção.

VÁRIAS NOTÍCIAS. **Jornal do Commercio.** Rio de Janeiro, 16 dez. 1956, p.8.

3.500 MESTRES nos cursos da Cades. **O Fluminense.** Niterói, 31 dez. 1958, p.1.

CAPÍTULO IV – A REVISTA *ESCOLA SECUNDÁRIA* E UM NOVO MODELO PARA O PROFESSOR SECUNDARISTA

As revistas pedagógicas circulam no Brasil desde o final do século XIX, sendo produzidas, em seus primeiros anos, fundamentalmente por iniciativas privadas. No início do século XX, muitas surgem por meio da articulação entre professores, na pretensão de divulgar informações sobre o trabalho da categoria e para o aperfeiçoamento de suas práticas. A criação das revistas desse período coincide com “tentativas de organização da categoria do magistério que, naquele momento, buscava articular sua luta pela valorização da profissão, condições de trabalho, qualidade do ensino, reivindicações salariais e aperfeiçoamento do sistema”¹. Nos últimos anos, esses registros têm sido bastante estudados por muitos pesquisadores, especialmente da área de educação, pois acredita-se que por meio dos impressos pedagógicos seja possível perceber rupturas, continuidades ou criação nas práticas escolares, visto que essas revistas eram “registros de divulgação dos novos moldes para o estabelecimento de um Sistema de Ensino e de avaliação das práticas culturais nas escolas”².

Por meio das revistas é possível notar aspectos de como políticas educacionais e discursos que deveriam ser divulgados aos (e inculcados nos) professores, eram engendrados, organizados e transmitidos. Portanto, são meios para a afirmação tanto de ações quanto de discursos acerca da educação, influenciando, desse modo, na organização e perfil do campo educacional, ampliando as práticas educativas, posto serem instâncias privilegiadas para compreender como funcionava a educação, visto que, por meio delas, circularam “informações sobre o trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, entre outros temas que emergem do espaço profissional”³.

As revistas seriam como mediadores entre os professores e o discurso oficial principalmente por terem circulação mais ampla e rápida e por, em muitos casos, serem escritas por professores, com uma linguagem mais próxima do professor-leitor, facilitando a compreensão de discursos e o funcionamento da educação⁴. Desse modo, a análise desses materiais “permite apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível *macro* do sistema mas também no plano *micro* da experiência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo em que denunciam situações do presente”⁵, diante disso, são essenciais para “a criação de uma outra cultura

pedagógica”⁶ e para a história da educação. Deve-se lembrar que, apesar de nem sempre serem meios oficiais, esses periódicos estão impregnados dos aspectos políticos julgados desejáveis por seus editores/organizadores, eles legitimam e privilegiam certas práticas, de modo a homogeneizar, modelar e disciplinar o leitor⁷, guiando suas ações em sala, além de orientá-lo quanto aos programas oficiais. Com isso, esses discursos operam como meio de formação inicial e/ou continuada de professores, que ao lerem, se apropriam e fazem circular as ideias neles divulgadas.

Nesse sentido, as revistas mostravam-se como auxiliares do professor na organização do ensino, principalmente devido

a insuficiência do curso de formação de professores para embasar de conhecimentos o professor; a dificuldade do professor em frequentar cursos de especialização; o custo elevado dos livros, bem como a dificuldade de tradução de livros estrangeiros; a superação em curto prazo do livro didático pela descoberta de novas técnicas de ensino; a carência de ofertas de cursos de atualização para o professor. [...]

seria [a revista técnico-pedagógica] um recurso viável e indispensável para a atualização e aprimoramento do professor [...] por apresentar grande variedade de assuntos em suas diversas seções; por apresentar as diretrizes que regem as mais modernas técnicas de ensino; por conter notícias e comentários sobre cursos de atualização; por traduzir e adaptar artigos estrangeiros de interesse; pelas sugestões de atividades práticas apresentadas de maneira clara e convincente; pela oferta de material didático em forma de cartazes e painéis, auxílio valioso e de grande utilidade; pelas ilustrações apresentadas que facilitam a leitura e compreensão dos conteúdos; pelo custo realmente acessível, dentro, portanto, das possibilidades econômicas do magistério; preenchendo as necessidades não só do professor formado, mas também do aluno de escola normal, que tem necessidade de material farto e variado para as suas pesquisas durante o curso⁸.

De certo modo, esse papel formador das revistas voltadas ao Ensino Secundário, vê-se intensificado no período que sucedeu a publicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, visto que a partir dela ocorre uma grande expansão das escolas desse nível de ensino: o crescimento do Ensino Secundário entre os anos de 1942-1952, foi de “210% no 1º ciclo e 436% no segundo ciclo. No que diz respeito a número de unidades, essa expansão foi de 1084% e 498% respectivamente”⁹.

O aumento na demanda do Ensino Secundário deu-se devido a maior procura das classes médias e populares pela escolarização dos filhosⁱ, bem como pelo aumento no número de escolas públicas no país. Apesar desse novo público passar a frequentar esse nível de ensino, até então um espaço basicamente elitizado, o ensino, em si, não

ⁱ Sendo frequentada, a partir de então, inclusive, por filhos de pais analfabetos, o que não ocorria anteriormente. A escola passa a ser vista não apenas como um meio de ingresso ao curso superior, mas também como um modo de ascender socialmente e de melhor se capacitar para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade (A NOSSA REVISTA, REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957).

sofreu alterações significativas, continuando a ser marcado por um grande distanciamento da vida dos alunos. Ainda que se pretendesse que a Escola Secundária, devido aos novos estudantes, devesse assumir outro papel, deixando de ser tão focada no Ensino Superior para passar, principalmente, a preparar para a vida, concentrando-se no desenvolvimento individual, de acordo com as aptidões de cada um, de modo que pudessem melhor se incluir socialmente¹⁰, isso não ocorreu do modo esperado devido a rigidez estrutural, complexidade e uniformidade de seu currículo determinado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário “definia, de forma autoritária e nacionalizada, um tipo de ensino para a formação de elites condutoras do país, pois tornou o ensino secundário uma via de acesso ao ensino superior oferecido quase que exclusivamente pela iniciativa privada”¹¹. Esse modelo conservador de ensino passa, na década de 1950, por um movimento de renovação e de flexibilização, amparado especialmente nos pressupostos da Escola Nova, sob a liderança, entre outros, de Anísio Teixeira.

Portanto, na década de 1950, o Ensino Secundário, de aspecto rígido e arcaico, entra em crise em sua estrutura, o que ocorre porque suas práticas pedagógicas não foram inovadas, não atendendo, desse modo, aos interesses e necessidades do novo público, estando desatento às mudanças culturais e sociais que ocorriam no país. Além deste, outro fator que também pode ter contribuído para a crise do Secundário foi a centralização pedagógica que se manifestava no guia-modelo único de ensino para todo o país¹².

Dentre as críticas ao Ensino Secundário da época tem-seⁱⁱ: não desenvolver a autonomia dos alunos; não organizar os alunos por idade mental ou interesses comuns ao momento da idade cronológica; falta de finalidade específica para cada ciclo; métodos de ensino não condizentes com os fins esperados; não incentivo à participação ativa do aluno; a memorização cansativa; a desconsideração quanto à subjetividade do estudante; ser pautado pelo autoritarismo e pela imposição; baseava-se em rotina e improvisação; os métodos utilizados não propiciavam ao aluno “pensar, perguntar, discutir, objetar, investigar, concluir”¹³; não havia preocupação quanto ao aluno

ⁱⁱ Todas essas considerações levaram em conta o texto de Abreu (2005). É importante destacar, devido as considerações que faremos baseadas nele, que esse texto foi apresentado no Seminário Interamericano de Educação Secundária, em Santiago, no ano de 1955, e originalmente publicado pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (v. 23, n.58, de abr./jun. de 1955) e por ela republicado em 2005.

compreender o processo, o porquê, bem como não se estimulava sua reflexão e formação de “critérios, atitudes e ideais”¹⁴; escasso uso do estudo dirigido; negligência quanto à utilização da metodologia de projetos, do uso regular de recursos audiovisuais e da biblioteca; “ignorância a respeito da personalidade total do aluno, do seu ambiente familiar e social”¹⁵; ensino isolado em disciplinas estanques.ⁱⁱⁱ

O crescimento do Secundário, entretanto, não é acompanhado na mesma proporção pela formação de professores para atuarem nesse nível de ensino^{iv}, sendo que essa formação específica era ainda bastante restrita, tanto devido à sua novidade (havia há pouco sido criada), quanto por, em geral, as Faculdades de Filosofia se localizarem nas capitais^v ou grandes centros.

Em vista disso, considera-se o professorado como o aspecto mais fraco da Escola Secundária: “Pelo súbito incremento do aparelho, tornou-se necessário organizar um magistério de emergência aliciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma.”¹⁶.^{vi} Nesse crescimento desordenado, recrutaram-se, inclusive, pessoas sem Curso Secundário completo. Essas contratações totalizavam 12%¹⁷.

Diante desse quadro, com um Ensino Secundário que não atendia às novas necessidades, e dada a quase inexistência de um professorado com formação específica, apto para gerir as classes, é criada a revista *Escola Secundária*, cujo primeiro número é impresso em junho de 1957^{vii}. A revista foi criada como uma tática da Campanha de

ⁱⁱⁱ Vale destacar que essas críticas buscam ser sanadas por meio do discurso apresentado na revista *Escola Secundária* que, segundo defendemos, é uma dentre as táticas para a criação de um novo professor para esse nível de ensino.

^{iv} Em 1932 havia 342 estabelecimentos de Ensino Secundário no país, atendendo a 65.000 alunos. Já em 1954 esse número cresceu para 1.771 Ginásios, dos quais 714 também atendiam ao Colégio, tendo 536.000 alunos matriculados. Ou seja, em termos de estabelecimentos, em pouco mais de 20 anos, o crescimento foi superior a 500% e o de matrículas a 800%. Apesar desse grande crescimento, o número de matrículas ainda representava menos de 6% do número de jovens nessa idade escolar (entre 12 e 18 anos). “Nesse mesmo período, enquanto a população total do País crescia de 30%, o crescimento em matrículas da escola elementar foi de 90% e o das escolas superiores de 80%.” (A NOSSA REVISTA, REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957, p.5).

^v Os professores formados pelas Faculdades de Filosofia, na década de 1950, não atingiam 20% do professorado em atuação, restringindo-se eles, em geral, às capitais (ABREU, 2005).

^{vi} Abreu (2005, p.72) comenta ainda que “sem formação profissional adequada, não encontram, depois, esses professores improvisados, oportunidades sistemáticas de habilitarem-se ou aperfeiçoarem-se, através de cursos, seminários, bolsas, orientação metodológica e bibliográfica, veiculada mediante boletins e revistas profissionais ou intercâmbio com outros professores, cursos de especialização, etc.”. Diante dessa consideração, indicamos que a revista *Escola Secundária*, criada em 1957, visa suprir essa carência indicada por ele, e mais, como veremos mais à frente, busca criar um novo professor Secundário, que atenda e supra todas as deficiências do ensino apontadas anteriormente.

^{vii} Os editoriais dessa revista, por diversas vezes, apontavam “o divórcio existente entre o produto do ensino secundário e as necessidades da sociedade, ou seja, com o tipo de contribuição que o primeiro poderia oferecer ao processo de desenvolvimento e modernização do país” (PINTO, 2003, p.754).

Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) visando à criação de um modelo de professor Secundário^{viii} que atendesse às exigências da época, ou seja, um novo professor Secundário era necessário para uma nova Escola Secundária, tendo em vista que a Cades objetivava expandir e melhorar a qualidade do Ensino Secundário, adequando-o às necessidades do período¹⁸. Desse modo, a revista *Escola Secundária* foi “uma das principais estratégias de divulgação dos preceitos e concepções profissionais compartilhados pelos técnicos da Cades”¹⁹.

a revista *Escola Secundária* é singular porque era dedicada exclusivamente à escolarização média, isto é, ao antigo ensino secundário, bem como aos cursos técnico-profissionais que tiveram a equivalência efetiva na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o conceito de ensino médio, assim como pelo fato de priorizar debates didático-pedagógicos voltados para as disciplinas-saber praticadas nas salas de aulas dos ginásios e colégios [...]. A publicação regular de um periódico educacional voltado para o ensino secundário é fato inédito na história da educação brasileira, sendo parte integrante da visibilidade que esse nível de escolarização passou a ter no Brasil a partir dos anos 1950.²⁰

A revista *Escola Secundária* iniciou suas publicações com uma tiragem de sete mil exemplares, ampliando esse número para dez mil, em 1959. De acordo com notícia publicada no *Correio da Manhã*, em 1960, a revista, que era enviada a praticamente todos os estados brasileiros, encontrava grande receptividade. No entanto, em uma busca na Hemeroteca Digital, localizamos apenas 20 ocorrências com a entrada “revista *Escola Secundária*”, das quais 15 são do Rio de Janeiro, duas de Pernambuco, uma de São Paulo, uma do Rio Grande do Sul e uma de Brasília²¹, ou seja, pouca divulgação fora do Rio de Janeiro^{ix}. Segundo a revista, o aumento no número de exemplares se deu na tentativa de atender a mais localidades brasileiras, visto que, realmente, 80% das assinaturas eram dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, o que se mostrava, de certo modo, como um problema, pois a revista objetivava auxiliar e instruir principalmente os professores de cidades onde não havia Faculdades de Filosofia²². Como se almejava chegar às mais diversas localidades, pode-se dizer que havia a “perspectiva de promover a interiorização das ações do MEC, disseminando os

^{viii} É interessante comentar que a própria revista apresenta receios quanto às mudanças apresentadas pelos professores, apontando as dificuldades de se deixar a rotina, que até então vinha funcionando, para partir para novas técnicas, então incertas. Mas, ao mesmo tempo em que expõe essa insegurança, discute justificativas plausíveis para que o professor se abra à possibilidade de mudança.

^{ix} Nesse sentido também relacionamos a precariedade, aparente, na divulgação dessas revistas. Elas deveriam atingir, principalmente, professores do interior, mas como esses docentes ficariam sabendo da existência da revista e de como consegui-la?

conhecimentos pedagógicos considerados adequados para o desenvolvimento do ensino secundário para as escolas localizadas nas áreas rurais ou em cidades do interior”²³.

Publicação oficial, de distribuição trimestral, a revista *Escola Secundária* era organizada pela Cades, vinculada à Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Teve 17 números^x editados regularmente entre 1957 e 1961^{xi}, e mais dois números preparados em 1963, mas publicados mais tarde, possivelmente em 1965^{xii}. Nas 17 edições regulares se mantiveram constantes as funções de diretor do Ensino Secundário (Gildásio Amado), de coordenador da Cades (José Carlos de Mello e Souza^{xiii}), do redator-chefe (Luiz Alves de Mattos) e do revisor técnico (Fábio Mello Freixeiro). Todos esses cargos ocupados por professores, o que a torna uma revista organizada por professores para professores, o que fica explícito também na opção por incluir o título “professor” antes do nome de cada um desses profissionais responsáveis pela revista, que talvez tenha servido, também, como tática de aproximação com os leitores. Já em relação ao Ministério da Educação e Cultura, estiveram à frente, durante esse período, os ministros Clóvis Salgado da Gama, Pedro Paulo Penido e Brígido Fernandes Tinoco.

A revista *Escola Secundária* já era divulgada em jornais desde antes de seu lançamento²⁴, e manteve essas divulgações durante o período em que esteve em atividade, aparecendo, por exemplo, no jornal *O Fluminense*, como um comunicado da Diretoria do Ensino Secundário para os professores, no qual se anunciava que a revista, de distribuição gratuita, dispunha das “mais recentes teorias pedagógicas e dos mais novos métodos e recursos didáticos”²⁵.^{xiv} O público visado, segundo essas divulgações, era formado por orientadores educacionais, diretores de colégios e ginásios,

^x A orientadora desta pesquisa dispõe de todos os números da revista, o que nos possibilitou acesso a eles.

^{xi} O término da publicação regular da revista coincide com o período de publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

^{xii} Apontamos esse período pois localizamos uma notícia, publicada no jornal *Diário de Notícias*, indicando que em junho de 1965 estava em organização a edição de uma edição da revista, podendo, portanto, ser desse período a publicação destes números ou ao menos de um deles. Vale destacar que nessa notícia aproveita-se para valorizar a revista, indicando que ela vinha prestando “excelentes contribuições aos professores de todas as disciplinas inseridas no currículo secundário mínimo” (IMPORTANTE..., *DIÁRIO DE NOTÍCIAS*, 1965, p.4). A revista foi criada em um momento de consolidação e expansão da Cades, enquanto seu término coincide, também, com o período considerado de extinção desta Campanha (BARALDI; GAERTNER, 2010).

^{xiii} Irmão do conhecido autor de livros Júlio Cesar de Mello e Souza (Malba Tahan), ambos professores de Matemática.

^{xiv} Além destas, também localizamos divulgação de artigos de didática geral e de organização escolar, bem como informações de como proceder para receber a revista, solicitando-a à Coordenação de Cursos da Cades (EM SEU NÚMERO..., *CORREIO DA MANHÃ*, 1960).

pesquisadores, educadores, estudiosos de questões educacionais e estudantes das Faculdades de Filosofia²⁶.

Como principal objetivo, a revista pretendia permitir ao magistério brasileiro de nível médio acesso as “mais importantes realizações e experiências de educadores nacionais e estrangeiros”, de modo a “estimular e facilitar o aperfeiçoamento técnico do trabalho docente” contribuindo para “reforçar a compreensão do papel que cabe à escola secundária brasileira na formação da sociedade e no desenvolvimento do país”²⁷. Desse modo, seus artigos, fundamentalmente, tratavam de aspectos da Didática, além de divulgarem ações do MEC e as legislações relativas ao Ensino Secundário^{xv}. Em variadas passagens encontramos discursos de autovalorização, usualmente manifestados pela tática do uso de adjetivos: tratava-se de um veículo com “selecionado corpo de colaboradores e lançando sômente trabalhos de alta qualidade, como uma autêntica cooperação para os que não dispõem de grandes espaços de tempo para leituras de maior vulto”²⁸, sendo diversos os seus assuntos, mas sempre dentro do “estritamente útil ao educador”²⁹.

Nesse espaço, o papel do autor aparece, na maioria das vezes, como o de produtor ou difusor da opinião pública e dos interesses dos que regiam o ensino. Por meio das revistas os autores se consagravam publicamente como intelectuais³⁰. Ou seja, os periódicos serviam como suporte legítimo para alavancar a reputação dos professores que neles publicavam, pois em diferentes momentos localizamos menção a docentes e suas respectivas publicações na revista *Escola Secundária*, como meio de enaltecê-los³¹.

Nas 19 edições foram diversos os textos publicados, bem como as seções que compuseram a revista. No entanto, duas delas se mantiveram constantes em todos os números: *Matemática* e *Língua Vernácula*. Além delas, *Geografia* e *História* também estiveram presentes em todas, mas com alternância quanto ao título das seções. A *Orientação Educacional* marcou presença em todas as edições, no entanto, em uma delas foi apresentada junto com *Didática Geral*. As *Atividades Extraclasse* passaram a fazer parte no número 10 e, desde então, estiveram em todas as edições. Ainda, outras seções marcadamente relevantes, presentes em praticamente todos os números foram

^{xv} Sobre a organização da revista, ver Rosa e Dallabrida (2016), Baraldi e Gaertner (2013) e Fonseca (2003).

Didática Geral, Latim, Línguas Estrangeiras, Ciências Naturais, Desenho, Física, Química, Trabalhos Manuais e Notícias/Relatórios da Cades^{xvi}.

Quanto à diagramação da revista, pouquíssimos são, nela, os espaços em branco. Todos os espaços “entre” os textos são normalmente preenchidos com pequenas citações, de autores conhecidos da área da educação, psicologia, filosofia, entre outros. Essas citações parecem ter como função apoiar a reflexão acerca das temáticas abordadas, permitindo e motivando lições/ensinamentos quanto à conduta dos leitores, seja na vida pessoal ou na profissional. Têm, não poucas vezes, intenções moralizantes.

A revista, de modo geral, buscava instruir ou encorajar o leitor quanto à postura que deveria adotar em suas aulas, e ao uso de determinadas práticas,

estimulando a experimentação, incentivando as boas iniciativas, apresentando sugestões, descrevendo planos e experiências, fornecendo esclarecimentos e orientação técnica, debatendo aspectos relevantes e assuntos de interesse geral para o professorado e para a educação nacional³².

Dentre os aspectos pedagógicos defendidos na revista, temos que o conhecimento deve ser sistematizado, ordenado, não estudado em temas estanques e sim inter-relacionados, preferencialmente trabalhados do modo que hoje chamaríamos interdisciplinar^{xvii}. Partindo de aspectos mais simples e seguindo até os julgados mais complexos, graduando, assim, a dificuldade dos temas, tentava aliar, sempre que possível, teoria e prática. As unidades didáticas são, nas revistas, a forma de organizar o ensino, e o estudo dirigido é visto como uma metodologia bastante proveitosa, tanto como meio de auxílio à aprendizagem quanto como modo de aprender-se a estudar.

Nela também encontramos instruções sobre a condução das aulas, até mesmo sobre pontos bastante corriqueiros – como, por exemplo, as indicações de como fechar uma cortina no caso de sol, acender as lâmpadas caso esteja um pouco escuro, abrir as janelas para circulação de ar –, passando pelas questões acerca do relacionamento professor/aluno, indicando que o professor deveria prezar uma educação não autoritária, que valorizasse principalmente a formação de hábitos e atitudes de vida; tratando também de metodologias e modos de gerir as aulas e lidar com os materiais de ensino disponíveis, até mesmo os de uso mais comuns, como o quadro negro, o giz e a vareta.

^{xvi} Sínteses de muitos dos textos apresentados na revista podem ser encontrados em Baraldi e Gaertner (2013) e em Rosa e Dallabrida (2016).

^{xvii} “As diversas matérias que constituem o currículo secundário não podem ser consideradas compartimentos estanques, tôdas estão intimamente relacionadas, fundem-se e completam-se para a formação geral do educando.” (BONAPACE, 1957, p.30).

A revista aponta a necessidade de o professor conhecer seu aluno para saber como trabalhar com cada um, conhecê-lo em sua fase atual, em sua família, em sociedade, em sua vida escolar, pretendendo com isso que ele considerasse cada estudante como único, singular, percebendo que o adequado para um não o é necessariamente para todos. O aluno deveria deixar sua posição passiva para tornar-se ativo nas aulas, e as abordagens expositivas deveriam ser restritas ao necessário. Também são tecidas considerações acerca da escolha do livro didático, que deveria ser selecionado pelo professor levando-se em conta seus objetivos em suas aulas. Há um incentivo ao uso de provas objetivas, em detrimento das clássicas avaliações dissertativas, até então tidas como norma.

Com grande recorrência, aponta-se a importância da motivação nas aulas, de despertar o interesse dos alunos pelo que está sendo estudado. Tem-se como importante a maior proximidade entre família e escola, na busca de melhor conhecer o aluno e de, assim, poder melhor balizar sua aprendizagem. Ênfase frequente é também dada à necessidade de que o ensino prepare o aluno para o convívio em sociedade.

A revista busca, ainda, a reflexão do professor sobre sua prática e sobre a importância de seu trabalho:

Até que ponto estaremos compreendendo a grandeza de nossa missão e a complexa delicadeza de nossa tarefa educativa? Até que ponto seremos capazes de avaliar as conseqüências, próximas e remotas, de nossas palavras, nossas atitudes, nossos exemplos e nossa atuação educativa? Até que ponto estaremos dedicando o máximo de nossas forças e de nossas luzes a essa perene cruzada de redenção da humanidade pela educação e pela cultura? Como educadores, lidamos com o que há de mais precioso na humanidade – a juventude; manipulamos a mais valiosa herança social – a cultura; trabalhamos na mais dignificante tarefa humana – a educação. Capitalizando o passado da humanidade, mas vivendo intensamente no presente, temos sempre, como mestres, nossas vistas voltadas para o futuro. É privilégio nosso atuar de contínuo sobre o próprio nascedouro da sociedade, pois que esta perenemente se renova através de sua juventude; e trabalhar na educação da juventude é preparar dias melhores para a humanidade.^{33xviii}

Em geral, os artigos da revista *Escola Secundária* são apresentados como sugestões “que deram certo” e que poderiam ser replicadas, enfatizando-se seus pontos positivos como meio de incentivar o professor-leitor a efetivamente mobilizá-las. Ao mesmo tempo, há artigos que tecem críticas às práticas tradicionalmente utilizadas, indicando-se mudanças aconselháveis para algumas estratégias. Ainda, embora em

^{xviii} Muitas vezes encontramos na revista *Escola Secundária* mensagens apaixonadas, que valorizam e elevam a classe docente. Em contrapartida, em outros, percebemos sérias críticas ao professorado, repousando sobre ele grande parte da responsabilidade do sucesso ou fracasso do Ensino Secundário.

menor número, também encontramos textos em tons explicitamente prescritivos, indicando modelos a serem seguidos fielmente. Alguns dos textos discutem o tom a ser dado ao ensino nas salas de aula, frisando o que é importante ser aprendido, quais os principais ou primeiros pontos a serem considerados e como desenvolvê-los, em alguns casos chegando a ensinar dado conteúdo ao professor-leitor. Ressalta-se, também, a necessidade da preparação das aulas.

A revista apresenta iniciativas, programas e experiências realizadas em diferentes instituições escolares do país, no intuito de melhorar o Ensino Secundário e torná-lo mais ajustado à realidade da época. De modo especial são apresentadas ações do Colégio de Aplicação (CAp) da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFⁱ)^{xix}, do Colégio Pedro II e do Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas (C.N.F.). O C.N.F., segundo artigo publicado pela revista, foi criado como um local de onde surgiriam “os primeiros passos para uma ampla renovação do ensino secundário no Brasil”³⁴, sendo ali colocadas em prática técnicas modernas do ensino progressista.

No setor didático, o que mais tem caracterizado o C.N.F. são os resultados progressivos, obtidos com a aplicação do método de ensino por unidades.

Efetivamente, no C.N.F., tem-se fugido ao ensino tradicional, sobrecarregado de informações que conduzem à memorização, procurando-se substituí-lo, quanto possível, pela atividade reflexiva dos alunos, inteligentemente orientada pelo corpo docente.

Há, entre os professores, uma grande preocupação com o planejamento de suas atividades didáticas. [...]

O ensino de cada unidade obedece a fases sucessivas, que vão desde a apresentação da unidade até a sua verificação, entremeadas, entretanto, de múltiplas atividades docentes e discentes, tais como exposições orais, debates, exercícios de assimilação, trabalhos em equipe, consultas bibliográficas, estudos dirigidos, trabalhos de síntese, etc., resultando daí um ensino ativo e apto a desenvolver a inteligência, a imaginação e o poder criador dos alunos.

É também notável o amplo uso que se faz, no C.N.F., de certos recursos e técnicas atuais de ensino.

É o caso das ‘salas-ambiente’, equipadas com abundante material áudio-visual, tais como aparelhos de projeção, filmes, murais, discos, etc..., ou das bibliotecas de classe, organizadas pelos professores das diversas disciplinas, e amplamente utilizadas pelos alunos; estes são conduzidos ao hábito da pesquisa das fontes bibliográficas e levados, conseqüentemente, a “aprender a aprender”, para fazer nossa a expressão do ilustre pedagogo Anísio Teixeira.

Os resultados das atividades didáticas, assim conduzidas fazem-se sentir, de maneira alvissareira, no nível de rendimento escolar do colégio, que se eleva de ano para ano, bem como no grau de maturidade do aluno do C.N.F., que é bastante elevado.³⁵

^{xix} As práticas desenvolvidas no CAp foram amplamente difundidas pela revista, visto que grande parte de seus autores eram professores regentes desse colégio e/ou assistentes da cadeira de Didática da FNFⁱ, dentre eles o redator-chefe Luiz Alves de Mattos (FRANGELLA, 2003).

Essas ações desenvolvidas no Colégio Nova Friburgo são frequentemente avaliadas, nos textos da revista, como altamente positivas: nesse sentido, o C.N.F., seus professores e práticas deveriam dar sentido ao novo professor Secundário que a revista *Escola Secundária* desejava ver formado, contribuindo para essa formação.

A leitura atenta das edições da revista *Escola Secundária*, mais especificamente, bem como nossos estudos paralelos acerca das intenções da Cades, num panorama mais amplo, nos permitem detectar uma marca bastante nítida nessas táticas: a de defesa e propagação dos ideais escolanovistas. Essa defesa ora se mostra mais acentuada, ora mais branda, mas está sempre presente, até mesmo nas pequenas citações que dividem textos ou seções, como, por exemplo, na que se intitula *O Programa na Escola Progressista*.

A Escola Nova, Escola Ativa ou Progressista, foi particularmente influente na América do Norte, na Europa e no Brasil. Em nosso país, uma das primeiras marcas desse ideário está nos discursos de Rui Barbosa, em fins do século XIX, mas ele ganhou força considerável após o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova^{xx}, de 1932. O movimento escolanovista tinha por objetivo considerar as diversidades, respeitando, assim, a individualidade do aluno, que deveria ser capaz de refletir sobre e se inserir na sociedade, “propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional”³⁶, buscava, portanto, uma renovação nas práticas pedagógicas e no modo de pensar dos professores.

A introdução de idéias e técnicas novas como os métodos ativos, a substituição das provas tradicionais pelos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais são algumas das novidades da Educação Nova.³⁷

Tal teoria buscava “fundamentar o ato pedagógico na ação, valorizando a autoformação e a atividade espontânea do aluno”³⁸, propondo uma educação que instigasse a mudança social. Na Escola Nova, o aluno, por meio da educação, se integraria à sociedade. Nela o estudante

^{xx} Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores, entre eles Anísio Teixeira, Cecília Meireles e Lourenço Filho. Tinha por intuito “oferecer diretrizes para uma política de educação e representou simultaneamente, um plano de ação nacional em busca da estruturação de um sistema educacional e um documento de discussão e reflexão sobre o ambiente político e social dos anos de 1920 e 1930” (LUSTOSA JR., 2012, p.5). Nele apresentavam-se “as principais diretrizes políticas, sociais, filosóficas e educacionais do escolanovismo” (MENEZES; SANTOS, 2001, *online*).

é o centro principal do processo educativo e há nessa concepção uma grande preocupação com a natureza psicológica deste aluno. Já o professor é o facilitador da aprendizagem e este deve se esforçar em despertar o interesse e provocar a curiosidade do aluno, fazendo com que ele atinja a abstração a partir de sua experiência³⁹.

No entanto, apesar de, enquanto teoria, o discurso da Escola Nova e o da Cades se aproximarem, “no campo normativo da pedagogia da Escola Nova, os usos escolares do impresso são regulados por normas distintas daquelas que prescrevem a arte de bem ensinar como boa cópia de modelos”⁴⁰. Aparentemente, a Cades não desconsiderava totalmente a importância da cópia de modelos – já que, de modo geral, é frequente a apresentação dos exemplos e padrões a serem seguidos, sendo a revista *Escola Secundária* um acervo bastante eloquente de temas e ações que deveriam ser replicados pelos leitores. A Escola Nova, por seu turno, exigia professores cultos, capazes e criativos para que seus preceitos e ideais não fossem vistos apenas como uma série de ações e trocas de rotina⁴¹.

1. A Matemática e seu ensino na revista *Escola Secundária*

Mais especificamente sobre a Matemática (quadro 1), atribui-se o fracasso do seu ensino e aprendizagem, ao modo como vinha sendo ministrada, indicando-se como necessário, para que isso pudesse ser superado, o preparo dos educadores, de tal sorte que eles pudessem orientar os alunos, libertando a Matemática do formalismo extremo que vinha ocultando seu brilho na Escola Secundária. O professor deveria ser um estimulador e colaborador na aprendizagem do estudante, tendo em si o espírito da pesquisa e da descoberta, com os quais poderia promover também no aluno esses interesses. São também entraves no processo de ensino e aprendizagem o Programa, os métodos adotados e os hábitos de estudo dos alunos.

Quadro 1: Artigos de Matemática publicados na revista Escola Secundária. (Continua).

Nº	Data	Título do Artigo	Autor(es)
01	Jun/1957	A Matemática na Escola Secundária	Eleonora Lobo Ribeiro – professora da FNFi do Rio de Janeiro
02	Set/1957	Voltemos ao mercador de vinho	Malba Tahan – professor do Colégio Pedro II e autor de livros didáticos
03	Dez/1957	Plano de Curso de Matemática	Eleonora Lobo Ribeiro – professora da FNFi do Rio de Janeiro
		Ensinando Matemática e contando história	França Campos
04	Mar/1958	A definição da Matemática	Malba Tahan – professor do Colégio Pedro II e autor de livros didáticos
		Sobre o ensino da Geometria na Escola Secundária	Thales Mello Carvalho – autor de livros didáticos
05	Jun/1958	A Aritmética e a Psicologia da Aprendizagem	João de Souza Ferraz
		A Demonstração Matemática na Educação do Adolescente	Eleonora Lobo Ribeiro – professora da FNFi do Rio de Janeiro
06	Set/1958	O Período Primitivo da Matemática	Thales Mello Carvalho – autor de livros didáticos
		O Material Didático no Ensino da Matemática	Manuel Jairo Bezerra – professor do Colégio Pedro II e autor de livros didáticos
07	Dez/1958	Sugestões Para o Ensino da Geometria Dedutiva	Antonio Rodrigues
		Provas Parciais de Matemática	Diversos Autores – comissão de professores
08	Mar/1959	O Ensino da Geometria Dedutiva na Escola Secundária	Martha Blauth Menezes – professora do CAP
09	Jun/1959	A Suposta Aridez da Matemática	J. C. de Mello e Souza – professor do Colégio Pedro II e autor de livros didáticos
		A Matemática e a História Natural	Neusa Feital – colaboradora da Rádio MEC
10	Set/1959	Programa de Matemática para as Classes Experimentais do Colégio de Aplicação da F.N.Fi.	Eleonora Lobo Ribeiro – professora da FNFi do Rio de Janeiro
		O Material Didático no Ensino da Geometria	José Teixeira Baratojo – autor de livros didáticos
11	Dez/1959	Aprende as Matemáticas	Monsenhor Bruno de Colares
		Uma Experiência do Estudo Dirigido em Matemática	May Lacerda de Brito Monnerat – professora do CAP
12	Mar/1960	Estudo Dirigido em Matemática	Sylvia Barbosa – professora do CAP
		Exemplos de Estudo Dirigido em Matemática	Anna Averbuch – professora do CAP
		Círculo e Circunferência	Pedro Pinto e Malba Tahan
13	Jun/1960	O Ensino de Estatística nas Escolas Holandesas	Lucas N.H. Bunt
		Ainda a Geometria Euclidiana Para os Atuais Ginasianos?	Osvaldo Sangiorgi – professor do ensino secundário e da Universidade Mackenzi (SP) e autor de livros didáticos

Fonte: Baraldi e Gaertner (2013, p.79-80).

Quadro 1: Artigos de Matemática publicados na revista *Escola Secundária*.
(Conclusão).

14	Set/1960	O Medo da Matemática	J.C. de Mello e Souza – professor do Colégio Pedro II e autor de livros didáticos
		Análise de Provas Parciais de Matemática	Comissão de Professores
15	Dez/1960	Sistemas de Equações Lineares	Leônidas Hegenberg – professor do Instituto Tecnológico de Aeronáutica
		Matemática para a 3ª e 4ª Séries Ginasiais	Luiz Alberto dos Santos Brasil – professor da Universidade do Ceará
16	Mar/1961	O Ensino das Médias Aritmética, Geométrica e Harmônica	Sylvio de Souza Borges
		Estudo Dirigido na 1ª Série Ginasial	Martinho da Conceição Agostinho – professor do CAP
17	Jun/1961	O Ensino da Matemática por Caminhos Concretos	Ladyr Anchieta da Silveira
		Exposição de Material Didático para o Ensino da Matemática	Manuel Jairo Bezerra – professor do Colégio Pedro II e autor de livros didáticos
		Plano Experimental de Estudo Dirigido	Jair Leite Marins – professor do Ginásio Estadual Prof. Clóvis Monteiro – RJ
18	Sem data	Problemas de Aprendizagem da Matemática	João Baptista da Costa
19	Sem data	O Método do Laboratório em Matemática	Malba Tahan – professor do Colégio Pedro II e autor de livros didáticos

Fonte: Baraldi e Gaertner (2013, p.80).

Na revista *Escola Secundária*, um dos artigos sobre Matemática defende que “a Escola deve ser feita para o Educando e não o Educando para a Escola”⁴², considerando, mais uma vez, o estudante como o principal agente do ensino. São tecidas críticas acerca da importação de técnicas estrangeiras, aplicadas diretamente, e sem reflexão ou ajustes e adaptações, nas escolas brasileiras.

Alguns dos artigos apresentados na revista abordam os objetivos da Escola Secundária, quais sejam: “1º - o desenvolvimento da personalidade do educando; 2º - a integração (da pessoa), o ajustamento (ao meio social) e a adaptação (ao meio físico) do educando.”⁴³. Os objetivos podem ser agrupados em três categorias: “hábitos e habilidades específicas – *automatismos*”; “aquisição de conhecimentos e informações – *elementos ideativos*”; e “atitudes, ideais, interesses e preferências – *elementos*

emotivos”⁴⁴. Especificamente para a disciplina Matemática, há, para cada categoria, os hábitos, interesses e as habilidades específicas aos quais elas se referem:

1ª categoria: automatismos –

Hábitos: raciocínio, reflexão, dedução, indução, generalização, demonstração, precisão, conclusão, clareza, exatidão, imaginação, ordem, pontualidade, concisão, persistência, correção de linguagem, honestidade, etc.

Habilidades específicas: cálculo, familiarização com a linguagem e automatização das operações algébricas, familiarização com a linguagem trigonométrica, consulta a tábuas específicas.

2ª categoria: elementos ideativos –

Aquisição dos conhecimentos e informações dos programas oficiais de Matemática divididos em unidades.

3ª categoria: elementos emotivos –

Atitudes: atenção, rigor cultural, crítica e autocrítica, paciência, justiça, solidariedade, confiança em si e nos outros, tolerância limitada, apreciação do poder da Matemática, etc.

Interesses: pela resolução de problemas e exercícios; em transmitir o aprendido; em ajudar os colegas, em grêmios, associações, revistas e livros matemáticos; pelas descobertas e pesquisas matemáticas.

Preferências: despertando-se o interesse, através da Matemática, pode-se conseguir que as preferências dos alunos sejam salutaras, como: leituras culturais, coleções, trabalhos manuais úteis (geometria), filmes educativos, investigações e pesquisas matemáticas, etc.

Ideais: amor ao conhecimento desinteressado, culto à verdade, senso estético (simetria, proporção, etc.), ideais de perfeição, amor à ciência, etc.⁴⁵

Até o final dos anos 1950, o ensino de Matemática se caracterizava por um aspecto que hoje chamaríamos de formalista clássico, amparado no modelo euclidiano e na concepção platônica de Matemática. A partir do modelo euclidiano tem-se uma “sistematização lógica do conhecimento matemático a partir de elementos primitivos (definições, axiomas, postulados). Essa sistematização é expressa através de teoremas e corolários que são deduzidos dos elementos primitivos”⁴⁶. A Matemática não era ensinada por seus valores intrínsecos ou utilitários, mas sim para a elevação do espírito. Quanto à concepção platônica, tinha-se uma “visão estática, a-histórica e dogmática das idéias matemáticas, como se essas existissem independentemente dos homens”⁴⁷,

didaticamente, o ensino nessa tendência pedagógica foi acentuadamente livresco e centrado no professor e no seu papel de transmissor e expositor do conteúdo através de preleções ou de desenvolvimentos teóricos na lousa. A aprendizagem do aluno era considerada passiva e consistia na memorização e na reprodução (imitação/repetição) precisa dos raciocínios e procedimentos ditados pelo professor ou pelos livros.⁴⁸

Assim, embora percebamos críticas na revista, tanto ao aluno como ser passivo quanto à memorização exaustiva, além de uma eloquente defesa pelo uso da História da

Matemática nas aulas, é claro também o discurso que apoia e motiva a exatidão e defende as demonstrações, por exemplo.

Já a tendência que hoje chamaríamos de empírico-ativista é a que percebemos mais fortemente defendida nos textos da revista *Escola Secundária*,

o professor deixa de ser o elemento fundamental do ensino, tornando-se orientador ou facilitador da aprendizagem. O aluno passa a ser considerado o centro da aprendizagem – um ser “ativo”. O currículo, nesse contexto, deve ser organizado a partir dos interesses do aluno e deve atender ao seu desenvolvimento psicobiológico. Os métodos de ensino consistem nas “atividades” desenvolvidas em pequenos grupos, com rico material didático e em ambiente estimulante que permita a realização de jogos e experimentos ou o contato – visual e tátil – com materiais manipulativos.

Epistemologicamente, entretanto, esta tendência não rompe com a concepção idealista de conhecimento. De fato, continua a acreditar que as idéias matemáticas são obtidas por descoberta. A diferença, porém, é que elas preexistem não num mundo ideal, mas no próprio mundo natural e material que vivemos. Assim, para os empírico-ativistas, o conhecimento matemático emerge do mundo físico e é extraído pelo homem através dos sentidos.⁴⁹

Essa tendência surge no Brasil na década de 1920, em meio ao movimento escolanovista. Nas décadas de 1940/1950 teve dentre seus seguidores Júlio Cesar de Mello e Souza e Manoel Jairo Bezerra, autores de livros da Cades e de artigos da revista *Escola Secundária*. No ensino empírico-ativista objetiva-se o “desenvolvimento da criatividade e das potencialidades e interesses individuais de modo a contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade”⁵⁰, e têm-se como características didáticas a valorização da pesquisa e da descoberta, o uso da resolução de problemas e de atividades experimentais e práticas, abstrações a partir do indutivo e intuitivo, e incentivo de se estabelecerem relações entre as diferentes áreas e com o cotidiano do aluno. Leva-se em conta “o que a criança pensa, gosta, faz e pode fazer (suas potencialidades e diferenças)”⁵¹ e, por meio de atividades, visa-se a propiciar um meio adequado para o desenvolvimento da criatividade do aluno.

Nos textos da revista nuances claras desta tendência ocorrem, por exemplo, quando se propõe o desenvolvimento da crítica e autocrítica, e a importância da descoberta que poderia ser motivada no aluno a partir de pesquisas matemáticas, e a participação ativa do aluno. Percebemos, com isso, que há, no discurso promovido pela revista *Escola Secundária*, uma tentativa de renovação e de mobilização das ideias escolanovistas, ainda que exista, ao mesmo tempo, uma forte influência do ensino

tradicional, da Matemática formalista, historicamente arraigada nas práticas escolares de até então.

Outro aspecto dos artigos que também poderia ser enquadrado nessa tendência empírico-ativista, é o da necessidade da relação entre as diferentes áreas do Programa de Ensino, visto que “nenhuma disciplina terá valor educativo quando autônoma, pois é necessário que seus objetivos gerais constituam conjuntamente com os objetivos gerais das demais disciplinas as finalidades da escola secundária, para que, de fato, haja educação construtiva”⁵².

Nos textos de Matemática, com certa frequência, também encontramos o incentivo ao planejamento das aulas e indispensabilidade da motivação do aluno. Ao lermos a seção Consultório Didático, por exemplo, entendemos um pouco o porquê dessas ênfases, nesse espaço. Em algumas das “consultas” percebemos claramente a falta de hábito do professor quanto à preparação das aulas: daí a importância de mostrar a ele o valor desse planejamento. Na revista são apresentados Planos de Curso, alguns com modelos de organização bastante detalhados.

Sobre a motivação, muitas vezes a História da Matemática ou o uso de anedotas sobre aspectos históricos são indicados para despertar o interesse dos alunos acerca de determinado conteúdo. A História da Matemática desempenha diferentes funções nos artigos: ela ocorre como narrativas a serem reproduzidas pelos professores-leitores a seus alunos, mas também como tática para ensinar o professor sobre as raízes dos temas e conteúdos estudados, o que pode ser percebido pelo tom, pelo modo de narrar, de cada artigo.

Também encontramos textos que se complementam – enquanto uns trazem a teoria outros a aplicam, indicando possibilidades de os leitores colocarem em prática as proposições da revista.

De modo geral, os artigos da revista *Escola Secundária* aconselham o professor sempre partir do método indutivo para só depois passar à dedução, como também é sugerido nas instruções metodológicas dos Programas Mínimos^{xxi}. Indicam-se

^{xxi} “Os programas do ensino secundário eram elaborados por comissões designadas pelo Ministro da Educação. Em 1951, a Congregação do Colégio Pedro II reivindicou que ela própria fizesse os programas das matérias ensinadas no Colégio. O Ministro, Simões Filho, foi além: determinou que os Programas do Colégio Pedro II fossem oficiais para todos os estabelecimentos secundários do país. Os programas encaminhados ao Ministro – dizia o presidente da Congregação – ‘contêm a matéria mínima e permitem que os professores do ensino secundário neles encontrem um *roteiro disciplinador*, sem prejuízo da liberdade de apresentação dos assuntos de conformidade com as conveniências didáticas’. Eram, portanto, ‘programas mínimos’”. (AMADO, 1973, p.26-27, grifo do autor).

bibliografias para os alunos e para os professores-leitores, além de diretrizes aos docentes sobre possíveis modos de condução de suas aulas. Como meio de incentivar o leitor a aplicar os modelos propostos, alguns autores motivam os professores a adequarem o conteúdo apresentado de acordo com seu julgamento, sempre levando em conta o aluno e seu nível de maturidade. O professor-leitor deve testar e encontrar o método mais adequado à sua turma, procurando entender seus alunos, compreender o porquê das coisas se darem de determinada maneira, e estar atento às subjetividades, já que nem todos aprendem por um mesmo método. Quanto a isso, também percebemos aproximações com os planos de desenvolvimento dos Programas Mínimos do Ensino Secundário e suas instruções metodológicas:

Nenhum professor consciente de suas responsabilidades na formação intelectual do jovem ignora que lhe cumpre cultivar e estimular, ora a facilidade de expressão, ora a de observação, de análise e de pesquisa; aqui se exige a precisão da lei científica, além se deixam em liberdade a imaginação e a inventiva; em certos casos, recorre-se à memória; noutros ao raciocínio e ao julgamento.⁵³

A Matemática também é apresentada a partir da influência que pode exercer sobre o alunado, nos seus modos de pensar e agir, visando a auxiliar no processo de formação de pessoas “dignas, esclarecidas e úteis”. Nesse sentido, apontam-se o papel da participação ativa do aluno nas aulas e a importância do ensino por meio de demonstrações para a formação do sujeito e da personalidade.

A demonstração, feita com a participação ativa da classe, educa não só o pensamento, obrigando o aluno a ficar atento para não quebrar a sequência lógica quando chamado a participar, assim como cria hábitos morais, sociais, de linguagem e de trabalho, valiosíssimos tais como: respeito aos colegas, reconhecimento de valores e direitos alheios, honestidade, colaboração, crítica, auto-crítica, autoconfiança, confiança em outrem, responsabilidade, auto-expressão, etc.⁵⁴

[...]

O poder educativo da demonstração vai projetar-se até na formação da consciência cívica e política do cidadão futuro, que, tendo sido assim educado, não se conformará com abrir mão do privilégio do pensamento para fazer parte passiva de uma massa cretinizada, amorfa, conduzível a rumos só conhecidos pelos dirigentes.⁵⁵

Quanto a isso, também percebemos aproximações com as instruções metodológicas dos Programas Mínimos, nas quais se aponta que

No ensino secundário, a matemática desempenha, indiscutivelmente, um papel preponderante [preponderante], como objeto de cultura, instrumento de trabalho e fator de aperfeiçoamento mental.

O alto valor educativo de seus métodos e processos de aprendizagem tem sido reconhecido e proclamado de um modo geral.

Tal aprendizagem presta-se a desenvolver, paulatinamente no aluno a capacidade de julgamento, o hábito de concisão e rigor na expressão, a intuição, a agilidade de ação e de raciocínio, e, também, a atenção e a presteza, para compreender, reter e elaborar.⁵⁶

Um aspecto que vale a pena comentar é o de que, embora não seja incentivado o descumprimento ou o não cumprimento total do Programa, a prioridade é a formação do estudante e a “real aprendizagem do conteúdo”, mesmo que para isso seja necessário sacrificar parte dos conteúdos pré-estabelecidos. O conteúdo deve ser ajustado ao nível dos estudantes, mesmo que, com isso, possa ocorrer algumas divergências com as “exigências científicas”. Também nesse sentido a revista se adequava aos planos de desenvolvimento dos Programas Mínimos do Ensino Secundário e suas instruções metodológicas:

a finalidade precípua do ensino secundário, nos termos da lei vigente, consiste em formar a personalidade integral do adolescente, preparando-o para a vida prática; fazer dele um cidadão útil a si mesmo, à família e à Pátria; habilitá-lo ao exercício da profissão a que se destina, bem como à realização de estudos de mais alto teor, se a vocação e as circunstâncias peculiares assim lhe permitirem. Não nos cabe, pois, fazer de cada qual de nossos jovens discípulos um profundo sabedor de tôdas as disciplinas do currículo de humanidades. O essencial é que se prepare a mentalidade do menino para sua honesta e eficiente participação na vida que o espera, de modo que se lhe assegurem os fatores em que a educação possa influir para sua felicidade, e benefício comum.⁵⁷

[...]

Tudo o mais que conste dos programas, por imensa que seja sua relevância, fica em segundo plano em face dessa campanha de soerguimento moral em que a escola secundária deve desempenhar papel de transcendente valor.⁵⁸

[...]

Tenha-se sempre presente que o ensino não depende da disciplina em si, mas, principalmente, do aluno ao qual se ensina.

Assim sendo, a reação da turma e sua maior ou menor rapidez de entendimento constituirão, para o professor, os fatores decisivos que o aconselharão a estender-se além dos limites prescritos ou a reduzir o assunto, nos pontos em que julgar indicado.⁵⁹

Uma ferramenta muito incentivada nos artigos de Matemática é o estudo dirigido^{xxii}. Dos 35 artigos da seção de Matemática da revista, cinco tratam exclusivamente desse método, e o seu uso é incentivado em outros textos dos quais ele não é o tema principal^{xxiii}. São apresentados diferentes modelos e propostas, em sua

^{xxii} “O primordial para o *método do ensino dirigido* era procurar dar aos alunos condições ambientais e de horário de estudo que, muitas vezes, não encontravam em seus lares, além de também pretender modificar o ‘fazer’ do professor em sua aula. Pretendia-se que o professor deixasse de ser apenas um expositor dos conteúdos que os alunos, posteriormente, deveriam estudar sozinhos, e passasse a ser mais ativo em sala de aula, organizando tarefas que deveriam ser executadas sob sua assistência ou de outros professores contratados para isso.” (BARALDI; GAERTNER, 2010, p.7-8, grifo das autoras).

^{xxiii} Ressaltamos que apesar de muito enfatizado pela Cades, o incentivo ao estudo dirigido, na época, não era uma exclusividade dessa Campanha.

maioria expostos como já aplicados e com resultados bastante satisfatórios. Muitos deles são bem detalhados, ficando explícito que esses podem ser utilizados como exemplos pelos professores-leitores. Outro modo de estimular o uso do estudo dirigido é a frequente indicação de que ele é utilizado e recomendado por professores renomados nacionalmente. Em sua maioria, os relatos da aplicação do estudo dirigido se referem a escolas “modelo”, como o Colégio de Aplicação da FNFfi (Faculdade Nacional de Filosofia) e o Colégio Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas, em virtude de se considerar mais complexa sua aplicação em instituições de ensino ditas “normais”. Apesar disso, um dos relatos – o de um estudo dirigido em andamento – aborda experiência desenvolvida em uma dessas escolas “comuns”. Cabe destacar que essa iniciativa recebeu apoio/auxílio da Cades.

Além do estudo dirigido, defende-se também, enfaticamente, o uso de acessórios de ensino ou material didático, pois eles propiciam: “a) Maior aprendizagem [...] b) Grava-se o assunto por mais tempo [...] c) maior interesse [...] d) Elevam o moral [...] e) Padronizam a instrução [...] f) Economizam tempo”⁶⁰. No entanto, apesar de todas essas vantagens, é imprescindível que ele desperte o interesse do estudante, caso contrário será trabalho perdido. “É pois, indispensável que o professor não coloque apenas ‘em posição’ o acessório, mas que tenha arte em usá-lo. Inclusive, para não tornar ridícula a sua aula.”⁶¹.

Quanto aos acessórios de ensino ou materiais didáticos, há grande detalhamento sobre o que são e como devem ser adequadamente usados, bem como sobre a necessidade de constarem já nos planos de aula. As considerações são minuciosas, inclusive para aqueles materiais de uso comum dos professores, como quadro-negro, giz e apagador. Aponta-se que são poucos os materiais à venda, do que se recomenda e se incentiva sua confecção pelo professor e pelos alunos^{xxiv}, que, aos poucos, podem construir um laboratório de ensino de Matemática. Tais materiais são indicados até mesmo como meios de facilitar o ingresso do aluno no campo das generalizações. O ensino não deve ser excessivamente abstrato, sendo interessante que se parta do concreto, da aplicação prática, para a abstração.

^{xxiv} Em um dos artigos da revista *Escola Secundária*, de autoria de Manoel Jairo Bezerra, aborda-se uma exposição de material didático, realizado no Colégio Metropolitano do Méier, na época Estado da Guanabara. Nele comenta-se sobre os materiais apresentados e suas funções, ressaltando sua importância no ensino de Matemática, não devendo se esquecer, no entanto, de seu caráter abstrato.

O laboratório de ensino de Matemática também é tema principal de um artigo, no qual são citados diversos materiais que deveriam compô-lo, em muitos casos apontando-se suas utilidades. Apesar dessa listagem abranger mais de cinco páginas, ela ainda é considerada incompleta. No entanto, se o espaço escolar dispusesse de todo esses acessórios, e se eles fossem utilizados de fato, de modo prático e eficiente, isso “provocaria uma transformação completa na Didática de Matemática, e faria da aprendizagem da Matemática uma atividade de alto interesse para os alunos”⁶², incentivando e valorizando, portanto, seu uso. No entanto, é imprescindível que o professor mostre que “a finalidade do Laboratório é levar o aluno a raciocinar (no campo abstrato) e não a brincar com as experiências”⁶³. Considera-se que para que o laboratório seja eficiente o trabalho conjunto com outras disciplinas é essencial, por exemplo, com as disciplinas de Trabalhos Manuais, Desenho, Física e História Natural. Além do trabalho interdisciplinar^{xxv}, “é de todo interêsse, para o ensino, que o Método de Laboratório seja aliado ao *Método Heurístico* e ao *Método do Estudo Dirigido*”⁶⁴.

Ainda na seção Matemática são apresentados dois artigos que tecem análises acerca das provas parciais dos estados do Ceará e do Espírito Santo, pelas quais é possível perceber o que era esperado quanto às questões que deveriam compor essas avaliações e os parâmetros para as correções, enfatizando a necessidade de cumprimento do currículo no período. São meios interessantes, portanto, de informar os professores quanto ao preparo de suas provas.

O medo, a aridez e outros problemas na aprendizagem da Matemática, também recebem atenção em artigos da revista. Discutem-se as possíveis causas, em diversos casos atribuídas à postura do professor, apresentando-se possibilidades de ações docentes para que sejam superadas as defasagens em seu máximo.

Em alguns textos, em ferrenhas críticas, defende-se que a Matemática não deve ser definida, e que o professor de modo algum deve se comportar como um algebrista, ou seja, como alguém que

possuído da preocupação mórbida de complicar e lacerar a Matemática [...] na sua inépcia para chegar a conclusões úteis ou interessantes, inventa problemas obscuros, incríveis, inteiramente divorciados de qualquer finalidade prática ou teórica; procura, para resolver uma questão fácil, artifícios complicadíssimos, labirintos extravagantes, sem o menor interêsse para o calculista.⁶⁵

^{xxv} Termo atualizado para a ideia defendida na revista.

Também são apresentados artigos cuja intenção, aparentemente, é ensinar ao professor-leitor alguns conceitos ou aspectos teóricos. Além dos artigos de autoria nacional, nas edições estudadas são apresentadas duas traduções, intituladas: *Aprende as Matemáticas* e *O ensino de estatística nas escolas holandesas*. São publicados ainda, de autores brasileiros, artigos que tratam do Ensino Secundário nos Estados Unidos e na França, especialmente sobre a escola francesa, que ainda se mostra como grande influenciadora do Ensino Secundário nacional. Da França, chega ao Brasil o modelo das *classes nouvelles*^{xxvi}, que, de certo modo, inspiraram as classes secundárias experimentais.

As classes experimentais foram propostas por Gildásio Amado, diretor do Ensino Secundário, e tiveram seu funcionamento permitido a partir de 1959^{xxvii}. Essas classes visavam

ensaiar métodos pedagógicos e processos escolares e apresentavam como normas gerais: a organização do currículo com vista à preparação geral e a sólida formação humana, atendendo as aptidões individuais; a articulação das várias disciplinas, a admissão de no máximo trinta alunos em cada classe; a redução do número de professores nas classes iniciais do ginásio para um convívio mais intenso com os alunos e evitar a transição brusca do primário para o secundário; reuniões periódicas dos professores para a discussão dos aspectos psicológicos das classes e orientação pedagógica; atividades adequadas às aptidões dos alunos; oportunidades aos alunos de permanecerem mais tempo na escola e oferta de atividades extracurriculares; estreitamento da relação entre professores e pais.⁶⁶

Diante desses objetivos e normas, podemos perceber a aproximação delas com o que vinha sendo defendido na revista *Escola Secundária* e, por extensão, aos ideais da Escola Nova. Baseavam-se em métodos ativos, como os estudos globalizados e a aprendizagem por projetos, com estímulo à experimentação de propostas inovadoras e de modelos pedagógicos que seriam testados e avaliados nessa modalidade de ensino⁶⁷. Atuavam, portanto, em sentido contrário ao indicado na Lei Orgânica do Ensino Secundário, que prezava pelo ensino tradicional. Entretanto, operam como modo de

^{xxvi} Aprimoradas e divulgadas no Centre International d'Études Pédagogiques – Ciep, em Sévres, local em que diversos professores brasileiros estagiaram, inclusive com auxílio da Cades. Foram idealizadas por Gustave Monod, educador francês, enfatizavam a pesquisa das aptidões dos alunos e o uso de métodos ativos, amparados na psicologia e na participação funcional deles nas aulas, o que exigia mudança na atitude do professor, que deveria dominar os novos princípios pedagógicos, permitindo, assim, que conhecessem seus alunos, ponto essencial para sua ação. Os métodos ativos baseavam-se em centros de interesse, que poderiam ser sugeridos pelos professores, mas o eram principalmente pelos estudantes. Como exemplos de táticas ativas podem ser citados os estudos dirigidos e os trabalhos em equipe (AZEVEDO FILHO, 1963).

^{xxvii} Até então eram proibidas quaisquer iniciativas de experimentações pedagógicas que não estivessem dentro dos dispositivos legais.

mostrar que, apesar da uniformização proposta pela lei, o processo educativo possuía autonomia, possibilitando adaptações conforme as necessidades dos alunos, da sociedade e das práticas de ensino⁶⁸. As classes experimentais teriam sido “a principal experiência de renovação do ensino secundário brasileiro na década de 1950 e 1960”^{69xxviii}, e a revista foi um modo de instruir e incentivar a adesão das escolas a essas classes.

Quanto aos leitores, em alguns momentos percebemos claramente o cuidado dos autores em redigir os textos em uma linguagem acessível. Como exemplo citamos a autora Eleonora Lobo Ribeiro, que escreveu quatro dos trinta e um artigos de Matemática da revista. Em dois de seus textos ela tece aproximações de suas considerações didáticas com conceitos/elementos da própria Matemática, acreditando que, ao trazer exemplos de uma realidade com a qual o professor lidava diariamente, seu texto e sugestões seriam melhor entendidos/aplicados. Uma manifestação quanto ao cuidado na redação está no comentário de que determinado assunto será abordado por ser de “fácil apresentação ao magistério brasileiro”⁷⁰.

Por fim, um ponto a ser considerado é o espaço que a revista abria para a publicação de artigos enviados por seus leitores. Apesar disso, mas possivelmente também por passarem os textos por uma avaliação prévia, pela equipe editorial da revista, os artigos seguem defendendo, em sua maioria, especialmente aqueles voltados à Matemática, uma mesma linha de pensamento, linha essa, como comentamos, muito próxima dos ideais da Escola Nova. Também é possível que os textos submetidos pelos leitores tenham sido selecionados minuciosamente, assim como muitos de seus autores – em grande maioria docentes de instituições “modelo” ou conhecidos nacionalmente por serem autores de livros –, de modo a minimizar ou impedir a polêmica.

^{xxviii} Em 1961, “dos 3.003 colégios secundários existentes no País, quase duas centenas preparam-se para êsse cometimento, certos de que por meio das classes experimentais poderão obter melhor rendimento cultural e educativo de seus alunos, prestando melhor serviço à juventude e à coletividade brasileiras” (O MOVIMENTO..., REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1961, p.3). Isso nos indica a grande adesão que essa proposta inovadora vinha tendo, bem como confirma formação de novos professores secundários com ideias condizentes às divulgadas na revista *Escola Secundária*, visto que uma das principais mudanças para que as classes experimentais dessem certo estava na postura do docente, na condução de suas aulas, nos métodos utilizados.

2. Algumas considerações

As revistas, assim como os livros, os cursos e concursos Dia do Professor, todos produzidos/promovidos pela Cades, são modos de divulgar intenções e dispositivos poderosos para a criação de um novo professor Secundário nas décadas de 1950-1960.

O estímulo à criação de um novo professor é sentido, por exemplo, na citação de Rui Barbosa, segundo o qual uma reforma escolar se dá por meio da reforma dos métodos e do mestre, indicando a revista, indiretamente, a necessidade da mudança em ambos, visto defender uma reforma do Ensino Secundário.

Além disso, aponta-se uma necessária mudança de atitude, de um novo professor, com uma nova mentalidade, considerada a carência de docentes adequadamente preparados em dos pontos mais críticos da Escola Secundária.

Será preciso restaurar, na mentalidade de nossos educadores, o sentido fundamentalmente humano e social que deve caracterizar toda a atuação educativa. Será preciso reequacionar o problema da nossa juventude escolar nos seus devidos termos: 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 toda a sua atuação. A preocupação obsessiva pelas matérias abstratas dos programas oficiais deve ser substituída pela preocupação muito mais rendosa do desenvolvimento e da formação ética e social de jovens personalidades sadias, equilibradas, côscias 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.⁷¹

Assim, “a revista *Escola Secundária* tinha como alvo a divulgação de pesquisas educacionais para formar uma nova mentalidade docente, mais problematizadora e crítica em relação, principalmente, às legislações vigentes”⁷².

Nesse sentido, a revista visava favorecer “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 em que se baseia toda a atuação educativa de nosso magistério”⁷³. “Sirva ela como uma mensagem de inspiração e de estímulo para o nosso professorado, possibilitando aquela redefinição e aquela melhoria da escola secundária brasileira que todos desejamos.”⁷⁴.

Uma das citações de final de seção da revista nos chama a atenção. Afirmando sobre o que não deve ser feito, fica implícito o que deve ser, ficam marcadas as características de um professor e das práticas que deve pautar a Escola Secundária esperada:

A ROTINA NO ENSINO SECUNDÁRIO

O setor do ensino secundário é, no Brasil, dos mais herméticos a qualquer renovação metodológica, como comportamento médio de grupo.

A contradição entre os métodos vigentes e os fins a que, legalmente, se propõe a escola, é flagrante.

Prática consciente de atualizados princípios metodológicos, que derivem da psicologia da adolescência e do processo de aprendizagem, só muito excepcionalmente se assinalará.

A escola, via de regra, não busca participação ativa do aluno, limita-se sistematicamente aos compêndios ou aos ditados de pontos, exige exaustivo esforço memorizante, impõe disciplina autocráticamente, não leva em conta diferenças individuais.

Há ainda muita sistemática, exclusiva adesão ao livro oficial, à exigência de extenuante e estéril decorar de noções, à manutenção de rígida disciplina imposta, a não consideração de variações pessoais.

.....
O aluno habitualmente é puro espectador passivo das aulas; o professor, muito freqüentemente improvisado, mesmo tendo a intuição artística que lhe é fundamental, não dispõe das instrumentalidades técnicas, nem do equipamento conceitual necessários ao êxito de sua tarefa.

De modo que a complexa ciência e sutil arte do ensino, se nutre, freqüentemente, da rotina e da improvisação, alheia a todo um corpo de princípios, padrões, recursos e técnicas indispensáveis a um consciente exercício de atividade profissional específica, como é a docente^{xxix}.

Jaime de Abreu (A Educação Secundária no Brasil, p.45-48)⁷⁵

Portanto, a revista *Escola Secundária*, por meio de seus discursos, de modo geral, defendia os ideais escolanovistas de uma formação para a vida, de uma escola que mais se preocupasse em ensinar bem do que em ensinar muito, não tendo, para isso, que ser autoritária. Apoiava um ensino com participação ativa do aluno, que se valesse de práticas diferenciadas de ensino, considerando a subjetividade de cada estudante e seu modo de aprender. Prezava, portanto, por aulas em que o discente não fosse um ser passivo, fruto de aulas que visassem puramente à memorização, mas com táticas que motivassem e incentivassem o interesse do aluno em aprender, tornando-o reflexivo. Com foco no aluno, o ensino deveria deixar de ser tão formalista, havendo o incentivo por práticas interdisciplinares e pelo uso de materiais de ensino e a abstração, no caso da Matemática, embora sempre muito importante, deveria ser acessada a partir do intuitivo, com o uso de materiais concretos ou aproximações com práticas cotidianas.

^{xxix} Com isso, notamos também que a divulgação desse novo modelo de professor Secundário acabava valorizando a especificidade da profissão, de que as pessoas precisavam ter formação para exercê-la. Esse é um discurso que parece surgir quando conveniente.

O ensino tradicional, formalista e livresco, centrado no professor, devia dar lugar a um novo ensino, amparado na tendência empírico-ativista, nos ideais da Escola Nova, que por sua vez também apresentavam grande proximidade com os planos de desenvolvimento dos Programas Mínimos do Ensino Secundário e suas instruções metodológicas. Desse novo ensino eram modelo exemplar as classes experimentais que exigiram, acima de tudo, um novo professor.

Diante disso, a revista *Escola Secundária* propôs e investiu num modelo de professor Secundário que atendesse às necessidades da época, um professor com nova postura, tanto em termos de técnica quanto de metodologias, valendo-se para isso de diferentes táticas.

Já na primeira página da revista percebemos uma dessas táticas: a indicação clara de que todos os que a organizavam eram professores, do que se pensava firmar uma cumplicidade que surgiria de uma maior proximidade e receptividade do público-alvo. Além disso, os autores dos artigos também eram professores em atuação, o que ajudava a legitimar as práticas sugeridas aos seus pares.

Ao iniciarmos a leitura, já nas páginas iniciais, percebemos intensas críticas ao Ensino Secundário praticado até a implantação da revista: essa uma outra tática. Ao reforçarem, a cada edição, o quanto o ensino praticado se distanciava das necessidades e dos desafios que a ele se impunham, também incitam e apontam a premência de mudança, que, impreterivelmente, deveriam partir desse novo professor, com suas novas práticas. Um professor mais atento e práticas mais afinadas com os novos rumos da sociedade.

Outra tática da revista é impor-se como uma “caixa de utensílios”^{xxx}, apresentando a seus leitores uma série de modelos, materiais e metodologias com resultados positivos já comprovados e que, por decorrência, deveriam ser adotados nas novas aulas^{xxxi}. Instrumentaliza-se, formando, o professor-leitor^{xxxii}, ensinando-o a ensinar^{xxxiii}. Nesse sentido, percebemos ainda que a revista se mostrava como um acervo

^{xxx} Sobre a ideia de “caixa de utensílios” ver Carvalho (2001).

^{xxxi} Favarin (2013, p.6) estudou a Revista de Educação, de Santa Catarina e comenta que ela “prescreveu e legitimou práticas e permitiu uma série de representações acerca do papel do professorado e sobre o tipo de ensino que se considerava ideal”, considerações que, facilmente, poderíamos também atribuir à revista *Escola Secundária*.

^{xxxii} O professor-leitor foi caracterizado pela revista como aquele sem formação específica e, assim sendo, precisava de moldes/exemplos para conduzir suas aulas do modo esperado.

^{xxxiii} A revista destinava-se aos professores do Ensino Secundário. No entanto, não havia um cuidado para atender a ambos os ciclos em cada edição e em cada uma das temáticas abordadas, nem de percorrer, no caso da Matemática, todos os seus ramos.

de moldes que caracterizavam o que, em fins do século XIX e início do XX, começou a ser conhecido como a moderna pedagogia, fundamentada na premissa de que “ensinar a ensinar é fornecer bons moldes e de que aprender a ensinar supõe *ter visto fazer*”⁷⁶. Desse modo, dominados os instrumentos adequados e corretos, o professor realizaria um bom trabalho⁷⁷.

Nesse sentido, reforçamos que a revista *Escola Secundária*, de modo geral, não trazia discussões teóricas acerca de metodologias e formas de atuação em sala, e sim modelos passíveis de serem replicados por seus leitores^{xxxiv}. Assim, claramente, seu intuito não era o de criar um novo professor a partir da reflexão sobre essas novas práticas, mas pela repetição e reprodução de fazeres cujos resultados eram a ele oferecidos com a certeza de já terem sido testados e dados como positivos, e “o professor assume a responsabilidade pela orientação do processo educativo, sendo este fundado apenas em uma racionalidade técnica”⁷⁸.

Assim, a tática de usar exemplos que já produziram bons resultados, aliada a de se valer de autores renomados nacionalmente, tanto pelo local onde trabalhavam quanto pelo cargo que ocupavam ou por serem autores de livros didáticos, permitiram que se criasse “uma nova ordem do que é legítimo e ilegítimo, servindo como meio de legitimação, controle e regulação dos sentidos e práticas possíveis para o exercício docente e que se pretende padrão para as escolas secundárias do país”⁷⁹, principalmente, quando considerada a grande quantidade de professores sem formação específica. “A necessidade, portanto, da *pedagogização* das práticas do Secundário acompanhava a expansão desse segmento do ensino”⁸⁰.

Ainda outra tática utilizada pela revista *Escola Secundária* foi a defesa da criação das classes experimentais, como já indicamos. Amplamente divulgadas na revista, essas classes mostravam-se como exemplos de superação de todas as críticas apontadas quanto ao Ensino Secundário. Nas classes experimentais atuavam os docentes ideais, capazes de atender às necessidades do novo Ensino Secundário. Como meio de enfatizar sua importância, a revista, intensivamente, propagandeava a imensa adesão, em nível nacional, a essa nova iniciativa.

Para criar esse novo professor, as publicações da revista buscavam alterar tanto o discurso quanto as práticas pedagógicas de seus leitores⁸¹, incentivando-os a assumir a posição de autores. Tática de formação, a produção textual exigia a atualização, a

^{xxxiv} Os artigos apresentados na revista não eram escolhidos aleatoriamente, já que deveriam compor uma unidade e ajudar a criar a ideia de um professor ideal.

preparação prévia, a disposição de comprometer-se publicamente e a defesa daqueles ideais tidos como condizentes com a imagem do novo professor. Visando a ter ressonância e reconhecimento dentre os demais autores, esses leitores teriam que colocar em prática as ações docentes esperadas, incrementando o acervo das boas práticas desenvolvidas por um conjunto de “professores reais”, que inspirariam outros docentes^{xxxv}.

Quanto ao discurso da revista *Escola Secundária*, não podemos afirmar que ele fosse uníssono, principalmente se considerarmos as publicações voltadas à Matemática. No entanto, de modo geral, convergiam para uma mesma imagem de ensino, sendo ela ou não a “realidade” amplamente praticada. A revista, então, apoia-se num discurso “que não espelha a realidade, mas assume a função de espelho, no qual o professor deveria buscar a sua imagem e sua motivação para o exercício da função docente”⁸². Assim,

o discurso não representa o real, mas cria uma idéia do real – homogeneizador, silenciando os conflitos, pela imposição de uma atitude centralizadora, uniformizadora, em nome de uma postulada harmonia. No entanto, deixa um não-dito, um silêncio que faz sentido, o ocultamento do professor real e da real situação educacional brasileira, com limitações e dificuldades em cumprir as expectativas prescritas no discurso idealizado.⁸³

Com as publicações da revista, cria-se um ideal de bom ensino e de bom professor e “significa-se a própria atuação docente, formando condutas, valores, normas e sentidos sobre a prática a ser exercida. Nesta orientação, mais do que conhecimentos pedagógicos, é instituída uma identidade, legitimando as formas de atuação deste professor”⁸⁴.

A união dessas táticas todas acaba por legitimar um novo modelo de professor Secundário, sendo essa união também uma tática da Campanha, pois todas elas foram pensadas articuladas, o que fundamenta e dá força a tais.

¹ Catani (1996, p.124-125).

² Amaral, Santana e Sant’Ana (2015, p.678).

³ Catani e Bastos (1997, p.7).

⁴ Costa (2015).

⁵ Nóvoa (1997, p.11, grifos do autor).

⁶ Nóvoa (1997, p.11, grifos do autor).

^{xxxv} Uma ideia similar é defendida em Biccás (2005), em relação à Revista do Ensino, de Minas Gerais, quanto à propagação da Reforma do ensino mineiro. Essa autora comenta que a revista “procurava mais do que mostrar, pretendia seduzir seus leitores para que eles abandonassem as velhas práticas e passassem a incorporar as novas já experimentadas por seus pares, confirmando a importância e as possibilidades efetivas de transformar a escola mineira” (BICCÁS, 2005, p.165), acreditamos que essa mesma afirmação possa estendida à revista *Escola Secundária*, agora em âmbito nacional.

-
- ⁷ Rosa e Dallabrida (2013).
- ⁸ Bastos (1997, p.47-48).
- ⁹ Pinto (2003, p.753).
- ¹⁰ Amado (1957).
- ¹¹ Rosa e Dallabrida (2013, p.3).
- ¹² Rosa e Dallabrida (2013).
- ¹³ Abreu (2005, p.68).
- ¹⁴ Abreu (2005, p.68).
- ¹⁵ Abreu (2005, p.69).
- ¹⁶ Abreu (2005, p.70).
- ¹⁷ (A NOSSA REVISTA, REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957).
- ¹⁸ Baraldi e Gaertner (2010).
- ¹⁹ Xavier (2008, p.153-154).
- ²⁰ Rosa e Dallabrida (2016, p.271, grifo dos autores).
- ²¹ (EM SEU NÚMERO..., CORREIO DA MANHÃ, 1960; OUTROS PROGRAMAS, CORREIO BRAZILIENSE, 1965; INSPETORIA..., DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1960a; INSPETORIA..., DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1960b; PROFESSORES..., JORNAL DO DIA, 1958; ENSINA..., DIÁRIO DA NOITE, 1964).
- ²² Fonseca (2003).
- ²³ Fernandes, Xavier e Carvalho (2007, p.92).
- ²⁴ (MINISTÉRIO..., JORNAL DO COMMERCIO, 1957).
- ²⁵ (REMESSA..., O FLUMINENSE, 1958, p.1).
- ²⁶ (PUBLICAÇÕES..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).
- ²⁷ Amado (1957, p.3) e (REVISTA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1957, p.4).
- ²⁸ (A C.A.D.E.S..., CORREIO DA MANHÃ, 1960, p.10, grifos nossos).
- ²⁹ (REVISTA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1957, p.4).
- ³⁰ Schueler (2008).
- ³¹ (ENSINA..., DIÁRIO DA NOITE, 1964; RENOVAÇÃO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1959).
- ³² (A NOSSA REVISTA, REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957, p.9).
- ³³ (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957, p.3).
- ³⁴ Mendonça (1957, p.91).
- ³⁵ Mendonça (1957, p.92).
- ³⁶ Menezes e Santos (2001, *online*).
- ³⁷ Menezes e Santos (2001, *online*).
- ³⁸ Lustosa Jr. (2012, p.3).
- ³⁹ Lustosa Jr. (2012, p.4).
- ⁴⁰ Carvalho (2001, p.154).
- ⁴¹ Carvalho (2001).
- ⁴² Ribeiro (1957, p.47).
- ⁴³ Ribeiro (1957, p.47).
- ⁴⁴ Ribeiro (1957, p.48, grifos da autora).
- ⁴⁵ Ribeiro (1957, p.48, grifos da autora).
- ⁴⁶ Fiorentini (1995, p.5).
- ⁴⁷ Fiorentini (1995, p.6).
- ⁴⁸ Fiorentini (1995, p.7, grifo do autor).
- ⁴⁹ Fiorentini (1995, p.9).
- ⁵⁰ Fiorentini (1995, p.11).
- ⁵¹ Fiorentini (1995, p.12).
- ⁵² Ribeiro (1957, p.48).
- ⁵³ Brasil (1951, p.340).
- ⁵⁴ Ribeiro (1958, p.72).
- ⁵⁵ Ribeiro (1958, p.73).
- ⁵⁶ Brasil (1951, p.374).
- ⁵⁷ Brasil (1951, p.339).
- ⁵⁸ Brasil (1951, p.340).
- ⁵⁹ Brasil (1951, p.375-376).
- ⁶⁰ Bezerra (1958, p.74).
- ⁶¹ Bezerra (1958, p.74).
- ⁶² Tahan (196-?, p.76).

-
- ⁶³ Tahan (196-?, p.77).
⁶⁴ Tahan (196-?, p.77, grifos do autor).
⁶⁵ Mello e Souza (1959, p.69).
⁶⁶ Rosa e Dallabrida (2016, p.265-266).
⁶⁷ Fernandes, Xavier e Carvalho (2007, p.93).
⁶⁸ Fernandes, Xavier e Carvalho (2007).
⁶⁹ Rosa e Dallabrida (2016, p.271).
⁷⁰ Carvalho (1958, p.82).
⁷¹ (A NOSSA REVISTA, REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957, p.7).
⁷² Rosa e Dallabrida (2016, p.263, grifo dos autores).
⁷³ (A NOSSA REVISTA, REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957, p.8).
⁷⁴ (A NOSSA REVISTA, REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957, p.9).
⁷⁵ Escola Secundária (1958, p.74), esse texto também está disponível em Abreu (2005, p.67-68).
⁷⁶ Carvalho (2001, p.143, grifo da autora).
⁷⁷ Frangella (2003).
⁷⁸ Frangella (2003, p.7).
⁷⁹ Frangella (2003, p.1).
⁸⁰ Revah e Toledo (2016, p.57, grifo dos autores).
⁸¹ Frangella (2003).
⁸² Bastos (1997, p.74).
⁸³ Bastos (1997, p.74).
⁸⁴ Frangella (2003, p.7).

3. Referências:

A C.A.D.E.S. e seu programa de trabalho. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 19 ago. 1960, p.10, 1º caderno.

A NOSSA REVISTA. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n.1, p.5-9, jun. 1957.

ABREU, J. A Educação Secundária no Brasil: (ensaio de identificação de suas características principais). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.86, n.212, p.39-84, jan./abr. 2005.

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

AMADO, G. **Educação Média e Fundamental**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora; Brasília: Instituto Nacional do Livro/MEC, 1973.

AMARAL, R. dos S.; SANTANA, I. P.; SANT'ANA, C. de C. As Revistas pedagógicas e os grupos escolares: indícios para uma análise do ensino de Geometria nos anos. In: Seminário Temático – A constituição dos saberes elementares matemáticos: o que dizem as revistas pedagógicas? (1890-1970), 12. 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba – PR, 2015, p.677-687.

AZEVEDO FILHO, L. A. de. Os Métodos ativos no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 21 jul. 1963, p. 6, suplemento de educação.

BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. A Revista Escola Secundária e a CADES: traços de uma formação de professores na história da educação (matemática). In: Encontro

Nacional de Educação Matemática - Enem, 10. 2010, Salvador. **Anais...** Salvador – BA, 2010, p.1-11.

BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. **Textos e contextos**: um esboço da CADES na história da educação (matemática). Blumenau, SC: Edifurb, 2013.

BASTOS, M. H. C. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, p.47-76, 1997.

BEZERRA, M. J. O Material didático no ensino da Matemática. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n.6, p.73-78, set. 1958.

BICCAS, M. de S. “Nossos Concursos” e “A Voz da Prática”: a Revista do Ensino como estratégias de formação de professores em Minas Gerais (1925-1930). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n.4, p. 155-166, jan./dez. 2005.

BONAPACE, A. P. A Aprendizagem da Língua Vernácula e seus objetivos. **Escola Secundária**, n.1, p.29-30, jun. 1957.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Portaria Nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951**. Expedi os planos de desenvolvimento dos Programas Mínimos de Ensino Secundário e respectivas instruções metodológicas, 1951. In: MEC. Lei Orgânica do Ensino Secundário e legislação complementar. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1955. p.338-420. Coleção Documentos. Organizado por Francisco de Assis Vieira. 2ª edição.

CARVALHO, M. M. C. de. A Caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Org.). **Brasil 500 anos**: tópicos em História da Educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p.137-168.

CARVALHO, T. M. Sobre o ensino da Geometria na Escola Secundária. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n.4, p.82-85, mar. 1958.

CATANI, D. B. A Imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.10, n.20, p.115-130, jul./dez. 1996.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. Apresentação. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, p.5-10, 1997.

COSTA, J. M. da. **Análise de artigo da Revista de Educação de Santa Catarina, 1937**: uma contribuição para a história da metodologia de ensino de aritmética. 2015. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

EM SEU NÚMERO 11 a revista Escola Secundária. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 1 maio 1960, p.13, 2º caderno.

ENSINA Geografia no Canal 2. **Diário da Noite**. São Paulo, 08 maio 1964, p. 9, 2º caderno.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Mensagem de ano novo. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n.3, p.3, dez. 1957.

ESCOLA Secundária, Rio de Janeiro, n.5, p.74, jun. 1958.

FAVARIN, T. C. **Aos Professores essas Páginas**: práticas e representações na Revista de Educação (Santa Catarina 1936 – 1937). 2013. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

FERNANDES, A. L. C.; XAVIER, L. N.; CARVALHO, L. M. de. Aspectos da imprensa periódica em Lisboa e no Rio de Janeiro (1921-1963). **Revista Brasileira de História da Educação – RBHE**, Maringá, v.7, n.15, p.79-97, set./dez 2007.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, ano 3, n.4, p.1-38, 1995.

FONSECA, S. A. da. A Revista “Escola Secundária” e o programa de professores da Cades. In: Simpósio Nacional de História – História, acontecimento e narrativa, 22. 2003, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa – PB, 2003, p.1-8.

FRANGELLA, R. de C. P. Formação docente e a emergência de uma nova identidade profissional – a revista Escola Secundária da Cades (1957-1963). **Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n.7-8, p.1-8, jan./dez. 2003.

IMPORTANTE obra da Unesco traduzida pelo MEC. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 06 e 07 jun. 1965, p.4, 2ª seção.

INSPETORIA Seccional do Ensino Secundário. **Diário de Pernambuco**. Recife, 30 abril 1960a, p.6, 1º caderno.

INSPETORIA Seccional do Ensino Secundário. **Diário de Pernambuco**. Recife, 03 maio 1960b, p.6, 1º caderno.

LUSTOSA JR., J. V. Ao povo e ao governo: o ideário educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no Brasil. In: Fórum Internacional de Pedagogia, 4. 2012, Parnaíba. **Anais...**Parnaíba – PI, 2012, p.1-10.

MELLO E SOUSA, J. C. de. A Suposta aridez da Matemática. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n.9, p.68-73, jun. 1959.

MENDONÇA, E. P. de. O Colégio de Nova Friburgo – seus objetivos e realizações. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n.1, p.91-94, jun.1957.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes Escola Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MINISTÉRIO da Educação. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 9 e 10 set. 1957, p.4, 1º caderno.

NÓVOA, A. A Imprensa de educação e ensino. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, p.11-32, 1997.

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

OUTROS PROGRAMAS. **Correio Braziliense**. Brasília, 05 nov. 1965, p.1, 2º caderno.

PINTO, D. C. Cades e sua presença em Minas Gerais. In: Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2. 2003, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia – MG, 2003, p.752-762.

PROFESSÔRES secundários de Filosofia num congresso no Recife. **Jornal do Dia**. Porto Alegre, 12 jun. 1958, p.8.

PUBLICAÇÕES didáticas visando o aperfeiçoamento do ensino. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 20 set. 1960, p.10, 2º caderno.

REMESSA grátis, a professores, da revista “Escola Secundária”. **O Fluminense**. Niterói, 10 jan. 1958, p.1.

RENOVAÇÃO DA ESCOLA. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 21 mar. 1959, p.4, 2ª seção.

REVAH, D.; TOLEDO, M. R. de A. Educação Hoje: uma revista para o Ensino Secundário no Brasil da década de 1960. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v.16, n.1 (40), p.51-78, jan./abr. 2016.

REVISTA “Escola Secundária”. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 05 dez. 1957, p.4, 2ª seção.

RIBEIRO, E. L. A Matemática na Escola Secundária. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n.1, p.47-51, jun.1957.

RIBEIRO, E. L. A Demonstração Matemática na educação do adolescente. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n.5, p.71-74, jun.1958.

ROSA, F. T. da; DALLABRIDA, N. Ensino Secundário brasileiro na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1956-1961). In: Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania, 8. 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis – SC, 2013, p.1-14.

ROSA, F. T. da; DALLABRIDA, N. Circulação de ideias sobre a renovação do Ensino Secundário na revista Escola Secundária (1957-1961). **Revista História da Educação (online)**, Porto Alegre, v.20, n.50, p.259-274, set./dez. 2016.

SCHUELER, A. F. M. de. Práticas de escrita e sociabilidades intelectuais: professores-autores na corte imperial (1860-1890). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5. 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju – SE, 2008, p. 1-18.

TAHAN, M. O Método do Laboratório em Matemática. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n.19, p.71-80, 196-?.

XAVIER, L. N. Modos de fabricação da identidade docente na revista Escola Secundária (Cades/MEC: 1957-1963). In: MAGALDI, A. M. B. de M.; XAVIER, L. N. **Impressos e história da educação: usos e destinos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008, p.152-166.

CAPÍTULO V – CONCURSO DIA DO PROFESSOR

O Dia do Professor, comemorado no Instituto de Educação do Rio de Janeiro desde 1933, foi oficializado em São Paulo em 1948 e, em nível nacional, na década de 1950¹, tendo sido declarado feriado escolar em 1963². Embora fosse fruto de luta da categoria docente, no caso de São Paulo, esse dia sustentava-se em discursos contraditórios, se considerados seus protagonistas e o período analisado, devido aos aspectos de recompensa simbólica e financeira a ele vinculados, já que se via como necessária a celebração da profissão docente, ao mesmo tempo em que, atrelada a essa celebração, frustravam-se aqueles que só percebiam as palavras “bonitas”, porém “vazias”, principalmente quando pesada a baixa remuneração dos professores³. Já em relação à escolha da data, 15 de outubro, ela estaria relacionada a duas circunstâncias: ao dia consagrado à Santa Teresa d’Ávila ou Santa Teresa de Jesusⁱ, padroeira dos professores, e à promulgação do decreto que criou o Ensino Elementar no Brasil, em 15 de outubro de 1827, assinado por Dom Pedro I. Além de criar o Ensino Elementar, esse decreto imperial tratava da “descentralização do ensino, do salário dos professores, das matérias básicas que todos os alunos deveriam aprender e até sobre como os professores deveriam ser contratados”⁴.

Para as festividades do Dia do Professor eram usualmente realizadas, nas décadas de 1940 e 1950, solenidades lítero-musicais, conferências, homenagens e missas⁵ (figura 12). Muitas dessas atividades contavam com a participação de pessoas renomadas da área do ensino, políticos e autoridades universitárias do alto escalão administrativo.

ⁱ Santa Teresa D’Ávila – também conhecida como Santa Teresa de Jesus – foi uma freira carmelita, nascida em 1515, reformadora de sua ordem e fundadora, com São João da Cruz, da Ordem das Carmelitas Descalças. Compõe com Santa Catarina de Siena (nascida no século XIV) e com Santa Teresinha do Menino Jesus (nascida no século XIX), a tríade feminina entre os 38 Doutores da Igreja, um conjunto de pensadores responsáveis por discutir e propagar a fé cristã em seus textos sobre teologia e doutrina católica. São bastante conhecidas suas obras, bem como a representação de seu êxtase, esculpido em pedra por Bernini (exposto numa das capelas da igreja Santa Maria Della Vittoria, em Roma).

Figura 12: Solenidade em homenagem ao dia do professor.



Fonte: Significativa homenagem... (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1958, p.4)ⁱⁱ.

Como parte da estratégia de homenagear docentes, foi criado, em 1956, pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), o Concurso Dia do Professorⁱⁱⁱ, uma iniciativa cultural de Gildásio Amado, então diretor do Ensino Secundário. Com esse Concurso objetivava-se premiar docentes, assegurando o discurso sobre a meritocracia no ambiente educacional, e possibilitar tanto a atualização quanto a disseminação de novos conhecimentos aos professores de Ensino Secundário. Buscava “estimular o magistério brasileiro de nível médio para o estudo e a pesquisa das

ⁱⁱ Transcrição da legenda: “A solenidade ontem levada a efeito pelo Ministério da Educação, no Teatro Municipal, em homenagem ao ‘Dia do Professor’, foi prestigiada por uma grande assistência. No clichê, flagrante de parte da platéia e do palco, onde foi instalada a mesa diretora dos trabalhos, presidida pelo ministro da Educação.”.

ⁱⁱⁱ A realização de concursos foi uma tática muito utilizada pela Cades, tanto tendo como público alvo os alunos quanto os professores. No sétimo capítulo desta tese apresentamos uma seção em que tratamos especificamente de concursos realizados pela Cades e na seção “A Cades e os alunos” abordamos um concurso voltado aos alunos. Diante disso, julgamos necessário justificarmos o presente capítulo, que enfoca, especificamente, o Concurso Dia do Professor. Optamos por apresentá-lo e analisá-lo em um espaço mais pontual devido a sua grande abrangência (temporal – teve longa duração e foi o primeiro concurso realizado pela Cades que localizamos –, de áreas e de premiações), também por julgarmos esse Concurso importante tática da Campanha para a criação de um novo modelo de professor Secundário.

mais recentes conquistas no campo Didático Especial de tôdas as matérias que compõem o currículo de dois ciclos secundários”^{iv}, incentivando a aplicação de novos processos e métodos didáticos que propiciariam maior rendimento no ensino. Desse concurso poderiam participar docentes de todo o país, dos ensinos Secundário, Normal, Comercial e Industrial^v, bastando para isso que enviassem para apreciação uma monografia inédita, de no mínimo 40 páginas datilografadas, em tamanho ofício, com espaçamento dois, acerca ou da didática da disciplina por ele ministrada ou da Didática Geral, respeitando as disciplinas indicadas como tema central em cada Concurso. Os trabalhos eram enviados em envelopes lacrados e os originais tramitavam sob pseudônimo^{vi}. Além da monografia, devia constar do material submetido um pequeno resumo acerca da vida profissional do concorrente, a unidade de ensino em que lecionava e seu nome. O envelope era endereçado à Diretoria do Ensino Secundário, no MEC, à época situada no Rio de Janeiro, e destinada diretamente ao Concurso Dia do Professor⁷. Com esse Concurso a Cades abriu espaço para que o professor “comum”, não influente ou já conhecido, também pudesse expressar-se e mostrar o que vinha fazendo em suas classes. Uma das expectativas da Cades com essa tática, era proporcionar aos leitores, professores e interessados em Educação, obras escritas por profissionais como eles, em uma linguagem e realidade familiar e próxima àqueles para quem a obra se dirigiria.

Em relação à avaliação dos trabalhos enviados, sabe-se que ela era realizada por uma comissão julgadora composta por membros indicados pelo diretor do Ensino Secundário, dentre os quais professores das Faculdades de Filosofia e de unidades oficiais do Ensino Médio⁸. Nessa apreciação, segundo as disposições que regiam o concurso, seriam considerados os conhecimentos do candidato, sua adequação às realidades escolares brasileiras e, principalmente, aos Programas em vigência^{vii}.

^{iv} Por meio dos Concursos se incentivaria o “magistério de grau médio para novas conquistas no plano didático de modo que possamos obter cada vez mais um rendimento crescente no aproveitamento e um aperfeiçoamento nos meios de explicar a matéria aos alunos. Além disso, possibilita aos professores oportunidade não só para terem margem a prêmios como para estudos ligados à confecção das monografias, o que, em última análise, redundará em lucro para o próprio candidato.” (MONOGRAFIA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1959, p.4).

^v É interessante notar que, no ano de 1959, as instruções foram detalhadas quanto à exigência do professor, para estar habilitado a concorrer, ter sua situação regularizada junto ao MEC, o que, certamente, encontrava respaldo na situação educacional da época, quando se passou a ter maior exigência quanto à formação do professor, visando à regularização do ensino, em um período de muita discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961.

^{vi} Por exemplo, os premiados em primeiro, segundo e terceiro lugar no I Concurso Dia do Professor, se inscreveram sob os pseudônimos Comenius, Potiguar e Apolodoro, respectivamente (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957a).

^{vii} Para o IV Concurso, já em sua divulgação, indicava-se a necessidade mínima de 80 pontos na classificação, para que o inscrito fosse premiado. Aparentemente passou a não bastar a classificação geral

Alterações no regimento do concurso, feitas ao longo dos anos, seguem indicadas no quadro 2:

dada pelos avaliadores, que aprovavam e hierarquizavam as obras inscritas a partir dos aspectos gerais estabelecidos pelos editais. A inclusão de uma pontuação mínima serve para acrescentar valor à já valorizada premiação dada aos aprovados.

Quadro 2: Regimento Concurso Dia do Professor. (Continua).

Ano	1956	1957	1958	1959	1960 ^{viii}	1961	1962	1963
Período de inscrição	15.10.1956 a 20.12.1956.	15.10.1957 a 15.02.1958.	15.10.1958 a 15.02.1959.	15.10.1959 a 15.03.1960.	15.10.1960 a 15.04.1961.	15.10.1961 a 15.04.1962.	Não nos foi possível localizar informações acerca desse concurso ^{ix} .	Não nos foi possível localizar a data de abertura, mas a de encerramento foi 30.08.1963 ⁹ .
Temáticas/ Disciplinas	Português, Matemática, Desenho, Latim, Química, Grego, Geografia, Física, Ciências Naturais, Filosofia, Inglês, História, História Natural, Espanhol, Ensino Religioso, Canto Orfeônico e Prática de Ensino ¹⁰ .	Geografia do Brasil, Geografia Geral, Ciências Naturais, História Geral, História Natural, História do Brasil, Física e Química ¹¹ .	Didática Geral, Português, Latim, Química, Ciências Naturais, Matemática e Física ¹² .	Geografia, Inglês, Desenho, Francês e Trabalhos Manuais ¹³ .	Português, Matemática, História, Ciências Naturais, Economia Doméstica e Didática Geral ¹⁴ .	História Natural, Francês, Química, Física e Didática Geral ¹⁵ .		Técnicas Comerciais, Organização Política e Social Brasileira, Práticas Educativas, Iniciação à Ciência, e Artes Industriais no Ensino Secundário. ¹⁶

Fonte: Elaboração pessoal.

^{viii} Nesse Concurso passou-se a exigir que as fontes bibliográficas utilizadas fossem corretamente citadas (CONCURSO “DIA DO PROFESSOR”..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).

^{ix} Apesar de não encontrarmos informações acerca da realização do Concurso nesse ano, acreditamos que ele tenha ocorrido, posto que em Panorama (PANORAMA, A NOITE, 1961) sua realização aparece como uma das atividades previstas no Programa da Cades para 1962. Além disso, em 1963 o Concurso ocorreu normalmente. Não havendo menção alguma – até onde detectamos – a uma interrupção nos Concursos, pode-se pressupor que houve a edição de 1962.

Quadro 2: Regimento Concurso Dia do Professor. (Conclusão).

Ano	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963
Número de vias do original a serem enviadas quando da inscrição	3	2	2	2	2	2		2
Comissão julgadora	Não nos foi possível localizar essa informação.	Rubem Roquette, Fernando Rodrigues da Silveira, Josué Cardoso D’Affonseca, Padre Ormino Viveiros de Castro, Albert Ebert, James Braga Vieira e Luís Alves de Mattos ^{17. x}	Não nos foi possível localizar essa informação.	Não nos foi possível localizar essa informação.	Não nos foi possível localizar essa informação.	Não nos foi possível localizar essa informação.		Não nos foi possível localizar essa informação.
Número total de trabalhos inscritos	35	14	24	Não nos foi possível localizar essa informação.	Não nos foi possível localizar essa informação.	Não nos foi possível localizar essa informação.		Não nos foi possível localizar essa informação.
Número de trabalhos premiados	13	1 ^{xi}	3	7	3	Não nos foi possível localizar essa informação.		Não nos foi possível localizar essa informação.

Fonte: Elaboração pessoal.

^x Alguns desses avaliadores também eram autores da Revista Escola Secundária, publicada pela Cades.

^{xi} Segundo José Carlos de Mello e Souza, então coordenador dos programas da Cades, foram quatorze os trabalhos inscritos. No entanto, apenas um mereceu menção visto a comissão julgar que os demais, de modo geral, estavam em “absoluta discordância com os requisitos do concurso, fugindo às disposições por nós impostas e divulgadas pela Imprensa e Rádio de todo o país” (PROFESSOR GANHOU..., JORNAL DO BRASIL, 1958, p.16).

Quanto à premiação:

1) ao autor do melhor trabalho de cada disciplina – desde que seja considerado de mérito pela Comissão Julgadora – será concedido o prêmio de dez mil cruzeiros^{xii}; 2) ao autor do trabalho classificado em primeiro lugar, dentre todos os apresentados, será concedido o prêmio de uma viagem à França^{xiii}, com a permanência de seis meses, no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres^{xiv}; 3) ao autor do trabalho classificado em segundo lugar, dentre todos os apresentados, viagem e permanência por 15 dias, em uma das capitais de Estados do Brasil, de escolha do candidato; 4) ao autor do trabalho classificado em terceiro lugar, dentre todos, será concedido um prêmio de viagem em iguais condições do número anterior, que foi arbitrado em dez dias¹⁸.

Além dessas premiações, para o autor contemplado com a viagem à França também estava prevista uma bolsa de estudos de 90.000 francos^{xv} mensais, dos quais 60.000 eram oferecidos pela embaixada francesa e os 30.000 restantes eram de responsabilidade da Cades^{xvi}. Ademais, todos os trabalhos julgados significativos foram publicados pela Cades, em forma de livro¹⁹. Por fim, a divulgação dos resultados e das premiações acrescentava prestígio a seus ganhadores pois era feita em jornais de ampla circulação.

Os livros publicados a partir dos Concursos Dia do Professor, eram distribuídos gratuitamente a diretores, professores, alunos de Faculdade de Filosofia, orientadores educacionais e educadores em geral que os solicitavam por meio de carta enviada à Diretoria do Ensino Secundário, destinada à Cades. Considerando os autores dos trabalhos premiados e publicados como livros, organizamos o quadro 3.

^{xii} Atualmente corresponderia acerca de R\$ 16.000, segundo cálculo realizado a partir de uma ferramenta do site do jornal O Estado de São Paulo (disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/>>, acesso em: 19 maio 2017), na qual é possível comparar o preço do jornal de um dado período com o atual, o que permite estabelecer uma relação entre valores.

^{xiii} É interessante notar que, apesar do edital do Concurso prever a viagem apenas para o primeiro lugar, os professores Jamil El-Jaick e Manoel Jairo Bezerra, premiados no I Concurso Dia do Professor em primeiro e segundo lugar, respectivamente, foram ambos estagiar na França, como bolsistas da Cades e da Embaixada francesa. O primeiro estagiou em Paris por seis meses e o segundo por quatro. Os dois professores foram recebidos pelo Centre International d'Etudes Pédagogiques – Sèvres, pelo L'Institut Pédagogique National e pelo Centre Audio-Visuel de Saint Cloud (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1958b).

^{xiv} Segundo nota no jornal Correio da Manhã, de 1958 (VAI ESTAGIAR..., CORREIO DA MANHÃ, 1958), esse Centro era referência quanto a experiências didáticas mais avançadas, realizadas nos últimos cinquenta anos que antecederam essa publicação, tendo, dentre suas finalidades, a formação pedagógica a todos os dedicados às questões do ensino e da educação. Assim, os estágios lá realizados incluíam a discussão acerca de problemas relativos às *classes nouvelles* e a temas pedagógicos em geral.

^{xv} Embora tenhamos buscado possíveis relações com o valor atual, não conseguimos localizar alguma que nos parecesse plausível.

^{xvi} Para o Concurso de 1961 esses valores foram alterados, a bolsa passou a 5.600 francos novos, dos quais 3.200 eram de responsabilidade da Embaixada Francesa e 2.400 da Cades. Quanto a viagem, a passagem de ida era financiada pela Cades e a volta pela Embaixada da França. A partir desse ano o estágio passou a ser obrigatório por, pelo menos, quatro meses. (CONCURSO PARA..., JORNAL DO COMMERCIO, 1962).

Quadro 3: Autores^{xvii} premiados que tiveram seus trabalhos publicados como livros^{xviii}.
(Continua).

I Concurso – 1956	Jamil El-Jaick ^{xix} (1º lugar) – figura 13: <i>Didática Especial de Português</i> ; Manoel Jairo Bezerra ^{xx} (2º lugar): <i>Didática Especial de Matemática</i> ^{xxi} ; Julio Bruno (3º lugar): <i>Didática Especial de Desenho</i> ; Ivan Cardoso Malta: <i>Didática Especial de Latim</i> ; José Murad: <i>Didática Especial de Química</i> ; Wolfgang Gruen ^{xxii} – figura 14: <i>Didática Especial de Grego</i> ^{xxiii} ; Paulo Fernando de Araújo Lago ^{xxiv} : <i>Didática Especial de Geografia</i> ; João Jesus de Salles Pupo: <i>Didática Especial de Física</i> ; Eivlys Helvetia Mabilde: <i>Didática Especial de Ciências Naturais</i> ; Imídeo Giuseppe Nérici ^{xxv} : <i>Didática Especial de Filosofia</i> ; Miguel de Azevedo Filho ^{xxvi} : <i>Didática Especial de Inglês</i> ; José Teixeira d' Assunção: <i>Didática Especial de Canto Orfeônico</i> ; Maria Celisa Costa Couto: <i>Didática Especial Prática de Ensino</i> ²⁰ .
II Concurso – 1957	Oswaldo Domienne de Freitas ^{xxvii} (1º lugar): <i>Didática de História Natural</i> .
III Concurso – 1958	Maria Edmée de Andrade Jacques da Silva ^{xxviii} (1º lugar): <i>Didática da Matemática</i> ^{xxix} ; Julio Bruno (2º lugar): <i>Problemas da Sala de Aula</i> ; João Gabriel Chaves (3º lugar): <i>Didática da Matemática</i> .

Fonte: Elaboração pessoal.

^{xvii} Sobre alguns dos autores referenciados não nos foi possível localizar informações.

^{xviii} Os autores eram premiados quando recebiam o primeiro lugar em sua respectiva disciplina, no entanto, percebemos que em algumas delas temos mais de um autor referenciado, nestes casos, o primeiro citado recebeu a premiação e o segundo apenas teve sua monografia publicada.

^{xix} Na época, professor de Português e coordenador do ensino de línguas do Colégio Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas.

^{xx} Então professor de Matemática do Colégio Pedro II e do Ginásio Municipal Clóvis Monteiro, além de ser diretor responsável do Colégio Metropolitano, no Rio de Janeiro (à época estado da Guanabara).

^{xxi} Bezerra (1957) foi o primeiro título a ser publicado pela Cades a partir do Concurso Dia do Professor, em 1957. Sua segunda edição, também pela Cades, ocorreu em 1962 (BEZERRA, 1962), e nessa reedição seu nome foi alterado para *Didática de Matemática*, recebendo também novas contribuições às discussões anteriores.

^{xxii} Além de padre, era professor na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São João del Rei.

^{xxiii} Publicada, em 1960, com o título *Didática do Grego Clássico*.

^{xxiv} Docente de Geografia no Colégio Coração de Jesus, em Florianópolis, e de Geografia do Brasil na Faculdade Catarinense de Filosofia

^{xxv} Professor licenciado em Filosofia e em Pedagogia pela Universidade do Brasil (Rio de Janeiro) “foi orientador educacional, psicólogo e professor de várias instituições de ensino normal e superior nas áreas da educação, psicologia e filosofia. Ministrou numerosos cursos promovidos pelo MEC/CADES e orientou missões pedagógicas do MEC em vários Estados, tendo também lecionado em várias universidades e faculdades brasileiras e da América Latina (Argentina, México, Bolívia e Paraguai)” (ABDALA, 2012, *online*).

^{xxvi} Na época, professor do Instituto de Educação, de Curso Supletivo do Estado da Guanabara, da Campanha de Aperfeiçoamento para professores do Ensino Médio e de cursos da Cades (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1960).

^{xxvii} Nesse período, Inspetor do Ensino Secundário e professor de História Natural da Escola Técnica de Salvador e do Colégio Sophia Costa Pinto.

^{xxviii} Licenciada em Matemática pela Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, em 1945, atuou como professora e diretora em diversos colégios do Rio de Janeiro, inclusive no Colégio Pedro II, também foi professora da Universidade do Estado da Guanabara e diretora da Faculdade de Ciências Econômicas dessa universidade, entre outros.

^{xxix} Em alguns momentos nessa tese essa publicação aparece com o título *A Didática da Matemática no Ensino Secundário*, que é como aparece intitulada em sua folha de rosto.

Quadro 3: Autores premiados que tiveram seus trabalhos publicados como livros.
(Conclusão).

IV Concurso – 1959	Miguel de Azevedo Filho ^{xxx} (1º lugar): <i>Técnicas de Ensino de Inglês</i> ; Luís Alberto dos Santos Brasil ^{xxxi} (2º lugar): <i>Desenho no Ensino Secundário</i> ; Paulo Fernando de Araújo Lago ^{xxxii} (3º lugar): <i>Aspectos da Didática de Geografia</i> ; Maria Alves Velloso ^{xxxiii} : <i>Didática Especializada de Francês</i> ; Duverlina Santos ^{xxxiv} : <i>Didática Especial de Trabalhos Manuais – Trabalhos Manuais no Ensino Secundário</i> ; Mario Celso Suarez: <i>Desenho como Instrumento de Formação Estética</i> ; Enio Viterbo: <i>O Ensino do Inglês como língua viva</i> ²¹ .
V Concurso – 1960	Leodegário Amarante de Azevedo Filho ^{xxxv} (1º lugar) – figura 15: A Motivação e a Orientação da Aprendizagem no Ensino da Língua Portuguesa; Manoel Jairo Bezerra (2º lugar): O Material Didático no Ensino da Matemática; Judith Brito de Paiva e Souza (3º lugar): <i>Didática de Português no Curso Secundário</i> ^{xxxvi} .
VI Concurso – 1961	Não localizamos informações acerca dos livros publicados a partir desse Concurso.
VII Concurso – 1962	Não localizamos informações acerca dos livros publicados a partir desse Concurso.
VIII Concurso – 1963	Não localizamos informações acerca dos livros publicados a partir desse Concurso.

Fonte: Elaboração pessoal.

Em relação aos autores^{xxxvii}, como foi possível perceber, vários professores concorreram em mais de um concurso, sendo premiados mais de uma vez, em alguns

^{xxx} “professor do Instituto de Educação; de Curso Supletivo do Estado da Guanabara; de Didática de Inglês dos Cursos da CADES e da Campanha de Aperfeiçoamento para Professores do Ensino Médio na Rádio Ministério da Educação” (RESULTADO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960, p.4).

^{xxxi} Então professor catedrático de Desenho da Escola Preparatória de Fortaleza, de Análise Matemática da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Ceará, de Geografia na Faculdade de Filosofia da Universidade do Ceará, além de ser orientador de Desenho e Matemática da Classe Experimental do Ginásio Capistrano de Abreu, em Fortaleza (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1960). No entanto, no Diário de Notícias localizamos ele como professor de Geometria e não Geografia, o que acreditamos ser mais correto, visto estar mais próxima de suas outras áreas de atuação (RESULTADO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).

^{xxxii} Graduou-se geógrafo, em 1956, pela Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, na época da participação no Concurso lecionava Geografia do Brasil na Faculdade Catarinense de Filosofia e Geografia no Colégio Coração de Jesus, ambos em Florianópolis, além disso, trabalhava no Departamento Estadual de Geografia e Cartografia.

^{xxxiii} Professora catedrática do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

^{xxxiv} Docente do Ensino Técnico do Estado da Guanabara e do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

^{xxxv} Foi professor de Didática Especial de Português, para o curso da Cades realizado em 1957 em Campo Grande, à época estado de Mato Grosso (VASCONCELOS; REIS; ZAPPI, 1957b).

^{xxxvi} Sua primeira edição foi publicada pela Diretoria do Ensino Secundário, por meio da Cades, do MEC. Já a segunda edição ficou a cargo da Gráfica Editora Aurora (DUARTE, 1969).

^{xxxvii} A partir das notas referentes aos ganhadores dos Concursos, podemos perceber que a maioria era de capital ou de cidades maiores, o que pode se justificar tanto em termos de divulgação, por serem locais em que a divulgação era maior do que em cidades do interior, quanto pela obrigatoriedade do professor estar regularizado perante o MEC, que, principalmente nos primeiros anos, restringia muito o número de

casos com a mesma temática e em outros com um dos trabalhos voltado à Didática da disciplina específica em que lecionavam e outro à Didática Geral. Considerando o grande número de livros publicados a partir dos Concursos, é possível afirmar que a Cades, com essa tática contribuiu significativamente para o surgimento de acervos, específicos, nacionais de bibliografia especializada voltada à didática geral e a de diversas disciplinas, de autores brasileiros.

Figura 13: Premiação do primeiro lugar no I Concurso Dia do Professor^{xxxviii}.



Fonte: Vasconcelos, Reis e Zappi (1957a, p.11)^{xxxix}.

possíveis participantes, pois como vimos no capítulo em que tratamos dos Cursos de Orientação, grande parte do professorado ainda não estava regularizado.

^{xxxviii} Realizada em 04 de julho de 1957, no gabinete do então Ministro da Educação e Cultura.

^{xxxix} Transcrição da legenda: "ENTREGA DE PRÊMIO DO CONCURSO DO DIA DO PROFESSOR – Realizou-se sábado último no gabinete do MEC a entrega dos prêmios aos vencedores do 'Concurso do Dia do Professor'. Coube ao primeiro colocado, o professor Jamil El-Jaick, o prêmio de viagem à Europa, devendo permanecer 3 meses em Sèvres, na França. Ao 2º e 3º lugares, conquistados pelos professores Manoel Bezerra e Júlio Bruno, coube o prêmio de viagem a uma das capitais do Brasil. Falaram na ocasião o professor Gildásio Amado e o ministro Clovis Salgado que se vê, no clichê, cumprimentando o professor Jamil El-Jaick."

Figura 14: Premiação melhor monografia em Didática Grega.



Fonte: DIDÁTICA... (1957, p.11)^{x1}.

Figura 15: Professor Leodegário de Azevedo Filho.



Fonte: Faculdade... (1952, p.23).

^{x1} Transcrição da legenda: "A foto mostra o ato solene, em que o Ministro da Educação, sr. Clovis Salgado, entregou o 1º prêmio de dez mil cruzeiros ao padre salesiano Wolfgang Gruen, para a melhor tese sobre Didática Grega apresentada no Concurso do 'Dia do Professor'. A tese será impressa e publicada pelo Ministério da Educação e Cultura e distribuída entre todos os professores do Brasil. Padre Wolfgang Gruen é professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em São João del Rei e filho do médico dr. Erich Gruen no Rio de Janeiro."

Ainda que a divulgação dos Concursos fosse intensa, por meio de jornais, nosso levantamento nos permitiu detectar diversas falhas nesse mecanismo, por exemplo, quanto à duração do período de inscrição (encontramos datas contraditórias em relação ao término, o que pudemos perceber também na divulgação realizada pela Revista Escola Secundária, de edição da própria Cades²²). Outros problemas relacionados à divulgação também foram encontrados em relação às disciplinas-tema do Concurso em andamento, bem como sobre os objetivos e o espaço geográfico de abrangência do Concurso²³. Essas confusões, mesmo que pequenas, poderiam ser suficientes para atrapalhar possíveis candidatos, fosse por não saberem se poderiam participar ou mesmo pelas lacunas e/ou contradições de informações quanto aos prazos. A partir de 1959, além da divulgação pela imprensa, seja por radiodifusão ou por jornais e periódicos, foram enviados regulamentos às Inspetorias Seccionais de Ensino^{xli} e estabelecimentos escolares de todo o país²⁴. Aparentemente, pelos dados de que dispomos, essa divulgação ocorreu de modo mais enfático até 1958, diminuindo homeopaticamente nos anos seguintes.

Os livros publicados pelo Concurso, de modo geral, eram voltados a formar professores ou atualizá-los quanto a possibilidades de ação, permitindo-lhes conhecer práticas alternativas e aspectos essenciais ao ensino, sempre em concordância com o Programa vigente.

Para finalizar, chamamos a atenção para as disciplinas tematizadas em cada Concurso. Mais especificamente, a Matemática esteve presente, de modo geral, em edições alternadas dos concursos: I, III e V. Não localizamos informações sobre a sétima edição.

Este breve estudo sobre o Concurso Dia do Professor, promovido pela Cades, segundo pensamos, como mais um dispositivo para criar um modelo de professor Secundário aliado às necessidades da época, nos permite aventar algumas considerações.

Os concursos não são, propriamente, uma invenção dessa época, nem dessa Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, criada no início dos anos 1950, e muito menos são/foram uma tática apenas brasileira. A prática de promover concursos, no Brasil, tem antecedentes bastante conhecidos e vinculados a diferentes áreas.

^{xli} Essas inspetorias, segundo Nunes (2000, p.49), previam “um serviço de inspeção concebida como orientação pedagógica” às escolas.

A cultura nacional em boa parte foi influenciada e desenvolveu-se em escolas de Arte (como o Liceu de Artes e Ofícios e a Escola Nacional de Belas Artes, por exemplo) que promoviam concursos cujas premiações permitiam a artistas iniciantes, e também aos já consagrados, circular pela Europa e entrar em contato com a cultura europeia. Da Europa, como parte das obrigações impostas aos premiados, esses artistas enviavam obras suas e cópias de autores clássicos, que passavam a integrar o acervo dos nossos primeiros museus. O Estado Novo^{xlii}, com sua política de eugenia^{xliii}, limitava a entrada de estrangeiros no Brasil^{xliv} e promovia concursos que visavam a popularizar o discurso da necessidade de purificação e aperfeiçoamento da raça humana a partir da seleção artificial. A eugenia, então vista como ciência, levou à criação de concursos que selecionavam crianças julgadas racialmente perfeitas (conforme, por exemplo, a entrevista de Fábio Koifman no texto “Barrados no Baile”, publicado na Folha de São Paulo em 2012)²⁵.

No campo educacional, os concursos com premiações em dinheiro e na forma de publicação dos textos submetidos à avaliação também não ocorre somente na época em que vigiu o Concurso Dia do Professor: durante o Império já eram realizadas competições dessa natureza, visando à organização de livros didáticos. Esses concursos se diferenciavam dos da Cades posto que aqueles visavam, mais usualmente, a organizar materiais – é bem conhecida, na História da Educação Matemática, a prática da compilação de materiais estrangeiros voltados para a Educação –, enquanto que concursos como os do Dia do Professor voltavam-se diretamente a produzir materiais tidos como inéditos para o ensino, para as salas de aula, objetivando não só promover a aprendizagem, mas também a formação dos professores que passavam, aos poucos, a preencher as vagas criadas com a expansão do Ensino Secundário. Nesse sentido, a Cades contribuiu substancialmente para a formação de um acervo pedagógico específico, de autores nacionais, numa época em que o mercado livreiro era ainda bastante deficitário. Em comum, os concursos do campo educacional exigiam o uso de pseudônimos – que se

^{xlii} O Estado Novo foi fruto de um golpe de estado liderado por Getúlio Vargas, apoiado por importantes lideranças políticas e militares da época. Tratou-se de um regime ditatorial, que vigiu no país de 1937 a 1945, sob a presidência de Vargas. Durante esse período todos os segmentos (econômico, político, policial, jurídico e cultural) foram controlados autoritariamente pelo Estado. Com a publicação de uma nova Constituição, o presidente passou a ter poder absoluto e vários elementos repressivos foram legitimados (SANTOS; SANTOS, 2009).

^{xliii} Termo criado por Francis Galton para designar “o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente” (GOLDIM, 1998, *online*).

^{xliv} Durante a Segunda Grande Guerra são conhecidas as restrições feitas a imigrantes judeus, negros e japoneses, e as facilidades dadas a portugueses e suecos, por exemplo.

deduz ser uma forma de divulgar a imparcialidade da iniciativa – e prezavam pela produção de materiais em concordância com os Programas Oficiais que as obras, ao mesmo tempo, defendiam, mobilizavam e ajudavam a divulgar para se tornarem padrão²⁶.

Cumprir registrar, mais especificamente em relação ao Ensino Primário – ainda que essas considerações possam ser facilmente estendidas para o Ensino Secundário – o artigo de Maurilane de Souza Bicas²⁷, no qual se estuda a seção “Nossos Concursos” da Revista do Ensino, um impresso pedagógico oficial do governo mineiro que circulou entre 1925 e 1971. Por esse artigo, concursos lançados entre 1929 e 1930 premiavam professores por seus textos de natureza pedagógica, fossem eles teóricos, práticos ou o que hoje chamaríamos de relatos de experiências. Na seção “Nossos Concursos” eram divulgados “exemplos de conduta para professores, modelos de ação pedagógica e sugestões de atividades para aplicação de novos métodos. Nesse sentido, constituiu-se como guia para ação de professores”²⁸. A mera existência de uma seção específica para divulgar concursos em um impresso pedagógico mostra quão usual era a tática e o quanto ela parecia importante aos professores e a todo sistema de ensino, além de, segundo a autora, ter envolvido “professores no debate das questões educativas que se pretendiam disseminar e permiti[do] a ascensão do professor a um novo lugar na Revista, o de autor”. A simples divulgação dos concursos e seus resultados tinha, portanto, intenção formativa.

Os concursos e mesmo a circulação de informações sobre esses concursos em periódicos especializados e pela grande imprensa, seja a escrita, seja a de radiodifusão, colaboram substancialmente para estabelecer o discurso da meritocracia na Educação, além de promover, à sociedade, a divulgação de dispositivos cuja intenção era garantir a qualidade do ensino e a importância atribuída à Educação pelo Estado. Promoviam, ao fim e ao cabo, não apenas a criação de um modelo de professor de qualidade, atento às necessidades daquele mundo contemporâneo, mas também davam conta disso à sociedade, tida então como parceira na intenção de tornar esse modelo “O” modelo vigente e “O” desejável e aceitável.

Ainda nesse sentido, os livros, produzidos para o Concurso e também para a Cades, visto atender aos interesses desta por ser a promotora do Concurso e organizadora de suas regras, bem como de sua posterior publicação (sendo portanto tanto uma produção para a Cades – em seu momento de elaboração, quanto uma produção da Cades – em sua circulação), legitimavam e adjetivavam autores e obras, considerando que, na maioria das vezes, já em suas capas dispunham dessa informação. Assim, deixava de ser apenas mais uma publicação de mais um autor qualquer, ela era uma obra vencedora de um concurso,

de um autor vencedor de um concurso. O que também se mostra como uma tática de legitimação da formação oferecida por meio dela.

As normas rígidas, alteradas continuamente, reforçam a aura de seriedade que os Concursos – e consequentemente a profissão docente e a responsabilidade do Estado em relação à formação de seus professores e ao bom funcionamento das escolas, cujo campo se alargava flagrantemente com a febril construção de estabelecimentos de Ensino Secundário já em meados da década de 1950 – deveriam ter, auxiliando a criar uma atmosfera em que se tornava patente o comprometimento oficial vinculado aos esforços individuais de inegável qualidade, que deveria caracterizar o professor em atuação.

Ao detalhar aspectos sobre o Concurso Dia do Professor, promovido pela Cades, outros elementos vêm à cena, por exemplo, não se notam nomes de professores-autores – à exceção do de Manoel Jairo Bezerra – nem de obras que tenham se destacado e se mantido em destaque no que diz respeito ao ensino de Matemática para o nível Secundário^{xlvi}. Esses tantos autores, em pouco tempo, deixariam de ter suas obras publicadas pela Cades^{xlvi} e passariam a enfrentar o delicado mercado editorial brasileiro, que se amplia consideravelmente já ao final dos anos 1960, atingindo patamares incríveis nos anos 1970.

Se o Ensino Primário brasileiro é tributário de um modelo americano – que determina a criação dos Grupos Escolares^{xlvi}, pautados na tríade ler-escrever-contar²⁹ – o que se percebe ao estudar os Concursos Dia do Professor, promovidos pela Cades, é a presença marcante da matriz francesa, também ela já muito presente na educação brasileira, por exemplo, no nosso modelo de manuais didáticos. Os prêmios permitiam aos professores o contato com a França, à época envolvida na discussão relativa à experiência das *classes nouvelles*^{xlvi} que floresceria, em nosso Ensino Secundário, já no

^{xlvi} Possivelmente essa informação possa ser estendida às demais áreas, visto até pouco tempo a Cades ser uma Campanha desconhecida e pouco estudada.

^{xlvi} Deve-se considerar que a tática dos Concursos permanece ativa entre 1956 e 1963, que coincide com o período de consolidação e expansão da Cades, Campanha cuja data de extinção formal não é clara, mas que deixa de aparecer nas mídias em torno de 1970 (PINTO, 2008).

^{xlvi} Criados a partir de 1890, são considerados por determinados educadores como o início da escola pública brasileira. Por meio da política que os criou, mais salas de aula passaram a funcionar em um mesmo prédio, com divisões de salas por série, tendo um professor responsável por sala. Essa organização fez surgir o papel de diretor, cuja função era gerenciar o trabalho desenvolvido pelos professores ligados ao Grupo (SOUZA, 2011).

^{xlvi} Idealizadas por Gustave Monod, educador francês, enfatizavam a pesquisa das aptidões dos alunos e o uso de métodos ativos, amparados na psicologia e na participação funcional deles nas aulas, o que exigia mudança na atitude do professor, que deveria dominar os novos princípios pedagógicos, permitindo, assim, que conhecessem seus alunos, ponto essencial para sua ação. Os métodos ativos baseavam-se em centros de interesse, que poderiam ser sugeridos pelos professores, mas principalmente pelos estudantes. Como

início da década de 1960, em iniciativas como as das Escolas Experimentais e dos Ginásios Vocacionais Paulistas^{xlix}.³⁰

Os concursos parecem ser – e pensamos ter tecido justificativas suficientes ao esmiuçar esse dispositivo colocado em movimento pela Cades – táticas de modernização e inculcação de um modelo novo: o de um novo professor Secundário para uma nova Escola Secundária, apoiada, promovida e intensamente divulgada pelo Estado junto à sociedade como um padrão de comprometimento, seriedade e modernização.

¹ (VICENTINI, 2000).

² (BRASIL, 1963).

³ (VICENTINI, 2000).

⁴ (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011, *online*)

⁵ (VICENTINI, 2000).

⁶ (PROFESSOR GANHOU..., JORNAL DO BRASIL, 1958, p.16).

⁷ (REGULAMENTADO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1956).

⁸ (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957a).

⁹ (“DIA DO PROFESSOR”, JORNAL DO COMMERCIO, 1963).

¹⁰ (JULGADOS..., JORNAL DO BRASIL, 1957; DIA..., O JORNAL DO RIO DE JANEIRO, (1957).

¹¹ (LANÇADOS..., IMPRENSA POPULAR, 1957).

¹² (COMEÇA..., O FLUMINENSE, 1958; MONOGRAFIA..., DIÁRIO DA NOITE, 1958; LANÇADO... DIÁRIO DA NOITE, 1958; ESCOLA SECUNDÁRIA, 1959)

¹³ (VISANDO..., O FLUMINENSE, 1959).

¹⁴ (CONCURSO..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).

¹⁵ (CONCURSO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961).

¹⁶ (DIA..., CORREIO DA MANHÃ, 1963; RÁPIDAS, DIÁRIO CARIOCA, 1963).

¹⁷ (PROFESSOR DA BAHIA..., DIÁRIO CARIOCA, 1958; ESCOLA SECUNDÁRIA, 1958a).

¹⁸ (ELABORADO..., LUTA DEMOCRÁTICA, 1956, p.7).

¹⁹ (SERÁ RENOVADO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1957).

²⁰ (JULGADOS..., JORNAL DO BRASIL, 1957; DIA..., O JORNAL DO RIO DE JANEIRO, 1957).

²¹ (O ENSINO..., VIDA DOMÉSTICA, 1962).

²² (LANÇADOS..., IMPRENSA POPULAR, 1957; SERÁ RENOVADO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1957; PROFESSORES..., O FLUMINENSE, 1957; ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957b; ESCOLA SECUNDÁRIA, 1958a).

²³ (CONCURSO..., JORNAL DO BRASIL, 1958; COMEÇA..., O FLUMINENSE, 1958; MONOGRAFIA..., DIÁRIO DA NOITE, 1958; LANÇADO..., DIÁRIO DA NOITE, 1958; ESCOLA SECUNDÁRIA, 1959; MESTRES..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1958).

²⁴ (VISANDO..., O FLUMINENSE, 1959).

²⁵ (BRENDLER, 2012, *online*).

²⁶ (BITTENCOURT, 2004; SOARES, 2011; GASPARELLO, 2015).

²⁷ Biccás (2005).

²⁸ (BICCAS, 2005, p.163).

exemplos de táticas ativas podem ser citados os estudos dirigidos e os trabalhos em equipe (AZEVEDO FILHO, 1963).

^{xlix} As Escolas Experimentais, autorizadas no Brasil por meio das LDBs de 1961 e de 1971, dispunham de organização pedagógica para além do âmbito da legislação comum, sendo que seu caráter experimental visava testar alternativas pedagógicas (MENEZES; SANTOS, 2001). Os Ginásios Vocacionais Paulistas surgiram a partir dessa abertura, como uma possibilidade educacional criada em 1962 e extinta em 1969. Esses Ginásios tinham por objetivo propiciar aos alunos conteúdos teóricos aliados à prática, sendo que a vivência escolar possibilitava aprendizagem de atitudes e conceitos fundamentais para vida, formando-os, portanto, integralmente. Visavam à autonomia dos alunos, por meio, por exemplo, da escolha das disciplinas a serem cursadas e das metodologias utilizadas, e as disciplinas ofertadas também levavam em consideração o contexto local, buscando trazer a realidade social para dentro da escola. Com inspiração humanística, tinham a democracia como prática pedagógica (NAKAMURA, 2017).

²⁹ (SOUZA, 2011).

³⁰ (NAKAMURA, 2017).

1. Referências

- ABDALA, S. **Professor Imídeo – nosso patrono**. Criando valores no laboratório de informática do Colégio Municipal “Professor Imídeo Giuseppe Nérici”, 2012. Disponível em: <<http://www.infoturma3.blogspot.com/2012/03/professor-imideo-nosso-patron.html>>. Acesso em: 03 jun. 2018.
- AZEVEDO FILHO, L. A. de. Os Métodos ativos no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 21 jul. 1963, p. 6, suplemento de educação.
- BEZERRA, M. J. **Didática especial de Matemática**. 1. ed. Rio de Janeiro: MEC/Cades, 1957.
- BEZERRA, M. J. **Didática especial de Matemática**. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC/Cades, 1962.
- BICCAS, M. de S. “Nossos Concursos” e “A Voz da Prática”: a Revista do Ensino como estratégias de formação de professores em Minas Gerais (1925-1930). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n.4, p. 155-166, jan./dez. 2005.
- BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963**. Declara feriado escolar o dia do professor. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D52682.htm>. Acesso em: 05 set. 2017.
- BRENDLER, G. **Barrados no baile**: a eugenia e o imigrante ideal no Estado Novo. São Paulo: Folha de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/71653-barrados-no-baile.shtml>>. Acesso em: 05 out. 2017.
- COMEÇA hoje a comemoração da “semana do professor”. **O Fluminense**. Niterói, 09 out. 1958, p.1.
- CONCURSO “Dia do Professor” dará noventa mil francos e viagem à melhor monografia. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 16 out. 1958, p.15, 1º caderno.
- CONCURSO “DIA DO PROFESSOR” será promovido pela Cades. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 02 set. 1960, p.5, 2ª seção.
- CONCURSO “Dia do Professor”. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 09 set. 1960, p.12, 1º caderno.
- CONCURSO comemorativo “Dia do Professor”. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 15 out. 1961, p.6, 2ª seção.
- CONCURSO PARA o dia do professor. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 24 jan. 1962, p.5, 1º caderno.

DIA do professor. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 22 maio 1963, p.7, 2º caderno.

“DIA DO PROFESSOR”. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 21 jun. 1963, p.5, 1º caderno.

DIA do professor: trabalhos premiados. **O Jornal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 27 fev. 1957, p.6.

DIDÁTICA grega. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 15 ago. 1957, p.11.

DUARTE, E. Didática de Português no Curso Secundário – Judith Brito de Paiva e Souza – 2ª edição. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 23 fev. 1969, p.6, 3ª seção.

ELABORADO o regulamento para o Concurso do “Dia do Professor”. **Luta Democrática**. Rio de Janeiro, 14 out. 1956, p.7.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Noticiário da Cades. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, ano I, n.1, p. 98-100, jun. 1957a.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Noticiário da Cades. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, ano I, n.2, p. 102-104, set. 1957b.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Noticiário da Cades. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, ano 2, n.5, p. 122-124, jun. 1958a.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Noticiário da Cades. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, ano 2, n.6, p. 123-128, set. 1958b.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Noticiário da Cades. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, ano 3, n.8, p. 117-120, mar. 1959.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Noticiário da Cades. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, ano 4, n.15, p. 124-128, dez. 1960.

FACULDADE de Filosofia da U.D.F. **Vida Doméstica**. Rio de Janeiro, jun. 1952, p.23.

GASPARELLO, A. M. A Nação imaginada nos livros didáticos do século XIX. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v.14, n.1, p. 39-53, jan./abr. 2015.

GOLDIM, J. R. **Eugenia**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/bioetica/eugenia.htm>>. Acesso em: 09 out. 2017.

JULGADOS e classificados: os trabalhos apresentados ao Concurso “Dia do Professor”. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 fev. 1957, p.4, 6º caderno.

LANÇADO no municipal concurso de didática. **Diário da Noite**. Rio de Janeiro, 16 out. 1958, p.5, 1ª seção.

LANÇADOS os trabalhos vencedores do Concurso do “Dia do Professor”. **Imprensa Popular**. Rio de Janeiro, 05 dez. 1957, p.7.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes escola experimental. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001.
Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-experimental/>>. Acesso em: 09 out. 2017.

MESTRES ganham prêmios de viagem no seu dia. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 16 out. 1958, p.5.

MONOGRAFIA premiada dará estágio (6 meses) na França. **Diário da Noite**. Rio de Janeiro, 09 out. 1958, p.5, 1ª seção.

MONOGRAFIA sobre didática para um estágio na França: iniciativa da Cades. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 15 jan. 1958, p.4, 2ª seção.

NAKAMURA, M. E. F. P. **Ginásios Vocacionais**: estudo narrativo sobre uma proposta educacional da década de 1960. 2017. 629f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, Rio Claro, 2017.

NUNES, C. O “Velho” e “bom” Ensino Secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.35-60, maio/ago. 2000.

O ENSINO do Inglês como língua viva. **Vida Doméstica**. Rio de Janeiro, out. 1962, p.50.

PANORAMA. **A Noite**. Rio de Janeiro, 05 dez. 1961, p.2.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem sucedida?. In: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (Org.). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p.145-178, 2008 (Coleção Inep 70 anos, v.1).

PROFESSOR DA BAHIA ganha três prêmios. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 01 jun. 1958, p.3.

PROFESSOR GANHOU todos os prêmios: França. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 01 jun. 1958, p.16, 1º caderno.

PROFESSORES secundários mostrarão seus conhecimentos especializados em um concurso. **O Fluminense**. Niterói, 03 out. 1957, p.1 e p.6.

RÁPIDAS. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 26 maio 1963, p.4.

REGULAMENTADO o Concurso “Dia do Professor”. Instituído pela Diretoria do E. Secundário. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 20 out. 1956, p.4, 2ª seção.

RESULTADO do IV e lançamento do V Concurso “Dia do Professor”. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 15 out. 1960, p.4, 2ª seção.

SANTOS, C. C. S. dos; SANTOS, L. de S. dos. A Nova Imprensa: como os veículos baianos de comunicação realizaram a cobertura do Estado Novo. In: Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho, 7., 2009, Fortaleza. **Anais...**Fortaleza: Unifor, 2009, p.1-15.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Você sabe a origem do Dia do Professor? Conheça a história por trás do 15 de outubro.** Governo do Estado de São Paulo – Secretaria da Educação. 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/voce-sabe-a-origem-do-dia-do-professor-conheca-a-historia-por-tras-do-15-de-outubro>>. Acesso em: 05 set. 2017.

SERÁ RENOVADO este ano o Concurso “Dia do Professor”. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 05 set. 1957, p.4, 2ª seção.

SIGNIFICATIVA HOMENAGEM ao magistério brasileiro. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 16 out. 1958, p.4, 2ª seção.

SOARES, F. dos S. Professores-autores de compêndios de Matemática no século XIX. In: Conferência Interamericana de Educação Matemática. Ciaem, 13, 2011, Recife. **Anais...** Recife – PE, 2011, p. 1-10.

SOUZA, L. A. de. **Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar**. 2011. 422f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, Rio Claro, 2011.

VAI ESTAGIAR na França o vencedor do Concurso do Dia do Professor. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 25 jun. 1958, p.4, 2º caderno.

VASCONCELOS, J. M. L. de; REIS, H.; ZAPPI, V. Entrega de prêmio do Concurso do Dia do Professor. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 10 jul. 1957a, p.11, Diário Educacional.

VASCONCELOS, J. M. L. de; REIS, H.; ZAPPI, V. Concluídos com sucesso os exames de suficiência para professores em Mato Grosso. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 03 mar. 1957b, p.6.

VICENTINI, P. P. Prestígio e pobreza: o dia do professor na história da profissão docente (1945-64). In: Congresso Brasileiro de História da Educação. 1, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro – RJ, 2000, p. 1-11.

VISANDO a estimular o magistério de nível médio de todo o país lança a CADES interessante concurso. **O Fluminense**. Niterói, 29 out. 1959, p.1 e p.5.

CAPÍTULO VI – OS LIVROS PUBLICADOS PELA CADES E UM NOVO PROFESSOR SECUNDÁRIO

A palavra impressa foi uma marca importante no processo anterior e posterior à Revolução Francesa (1789). Por meio da palavra escrita foram difundidos os ideais revolucionários liberais pelo mundo. Ao mesmo tempo, os revolucionários souberam utilizá-la como uma estratégia de reorganização das instituições do novo regime e a escola foi um dos lugares onde a palavra impressa difundiu-se por meio de uma cultura escolar na qual o livro tornou-se um objeto estratégico para a difusão da racionalidade e da ciência.¹

Os manuais pedagógicosⁱ tinham como foco ensinar a ensinar, operando como uma “*gramática do magistério*”² na qual se articulavam os modos de conceber e agir nessa profissão. As primeiras edições dos manuais são contemporâneas dos movimentos iniciais de formação de professores destinados a atuar nas escolas populares³. Até onde se tem notícia, o mais antigo manual, publicado no Brasilⁱⁱ, destinado à formação de professores, é o *Compêndio de Pedagogia*, de Antônio Marciano da Silva Pontes, cuja primeira edição é de 1874.

Até os anos 1920, os manuais pedagógicos eram, em geral, assinados por autores estrangeiros, de modo especial franceses e portugueses, sendo que apenas na década de 1930 é que os nacionais começaram a se fazer mais presentes⁴.ⁱⁱⁱ A partir dessa década, com as reformas educacionais que se seguiram (a Reforma Francisco Campos, em 1931, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, e a Lei de Diretrizes e Bases, de 1961), visando à difusão da escola pública, à formação dos professores para nela atuarem e à necessidade constante de atualização pedagógica, uma literatura específica, voltada à formação renovadora de professores⁵, foi estimulada.

ⁱ Grande foi a dificuldade de organizar um histórico acerca do mercado editorial voltado à formação de professores, pois “livros de didática” e “livros didáticos” são tratados por muitos autores como sinônimos.

ⁱⁱ De acordo com Silva (2005).

ⁱⁱⁱ Até os anos de 1920, os livros de autores brasileiros, ainda em pequeno número, eram impressos, em sua maioria, no exterior, o que tornava bastante complicada e onerosa a publicação que, em boa parte das vezes, era custeada pelo próprio autor. Nesse período, no Brasil, a editoração era realizada, em geral, por um pequeno número de imigrantes (nessa época o papel brasileiro também não era de boa qualidade, o que agravava ainda mais o quadro de editoração nacional). Nos anos de 1930 essa realidade começou a mudar, mais brasileiros assumiram esse mercado, especialmente nos maiores centros urbanos, como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Belo Horizonte. Até os anos de 1920 existiam no país cerca de trinta livrarias, mas a partir de iniciativas como a de Monteiro Lobato, os livros passaram a ser vendidos em diferentes estabelecimentos comerciais, como farmácias, papelarias e armazéns, ampliando para cerca de 2.000 o número de distribuidores no país. Nesse período, Monteiro Lobato também modernizou o modo de divulgação das obras, passando a anunciá-las em jornais, contrariando o que se fazia até então, com divulgação boca-a-boca pelo livreiro, quando “ler, comprar e frequentar livrarias era ainda e sobretudo símbolos de distinção, utilizados com esmero pela elite pensante” (PONTES, 1988, p.62). A ampliação das publicações nacionais na década de 1930 está intimamente relacionada à crise econômica mundial de 1929, que encareceu a importação e tornou o livro nacional mais competitivo em seu próprio mercado (HALLEWELL, 1985).

Na década de 1940, embora já houvesse variadas publicações voltadas à educação, ainda se sentia a carência de materiais que servissem de recurso para a formação de professores⁶. Isso também é sentido por Eivlys Helvetia Mabilde, que em sua *Didática Especial de Ciências Naturais*^{iv} aponta que, de modo geral, os livros destinados aos professores eram muito teóricos, com poucas aplicações práticas, não indicando tão diretamente como ensinar, como proceder em sala, enfim, como “dar aulas”.

Entre os anos 1940 e 1970, os livros voltados à formação de professores tiveram como grande foco os métodos didáticos, “privilegiaram a explicação de como planejar as aulas, ordenar os conteúdos, usar técnicas de ensino ou avaliar o rendimento dos alunos”^{7v}, uma tendência sentida tanto em nível nacional como internacional. Nas décadas de 1940 e 1950, o escolanovismo deu espaço a “argumentos mais sintéticos, prescritivos, desenvolvidos em parágrafos mais curtos e usando frases de fácil entendimento”⁸. Essa mudança também está relacionada à expansão do ensino iniciada nesse período, que passou a atender mais amplamente a população. Esse crescimento também ocasionou o aumento do número de cursos de formação de professores e uma consequente mudança na concepção, organização e prática do ensino realizado. Assim, destinando-se a um público maior, os manuais pedagógicos passaram a apresentar um conteúdo mais acessível, visando, também, atender aos docentes ingressantes na carreira do magistério.

A intensificação na publicação de impressos destinados à formação de professores deu-se, portanto,

durante a constituição de sistemas de ensinos públicos, obrigatórios, gratuitos e organizados pelo Estado. Os investimentos não se dirigiram, nessa perspectiva, à formação de um único discípulo, mas ampliaram-se para o povo, e, por isso, os manuais pedagógicos vincularam-se aos projetos de expansão da escola. [...] Tais impressos foram leituras obrigatórias, sobretudo entre aquelas pessoas que não tiveram acesso a graus mais elevados de instrução e que, para ingressarem na carreira docente, limitaram seus estudos ao âmbito das Escolas Normais ou do preparo para admissão na carreira do magistério. [...] Os manuais foram, nesse sentido, produtos da escola feita para o povo, ao mesmo tempo em que explicaram a composição do cotidiano nessa instituição, ou seja, as atribuições do docente, as atividades do aluno, o funcionamento das aulas, a organização dos conteúdos, os métodos didáticos.⁹

^{iv} Publicação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) em fins dos anos 1950, a partir do Concurso Dia do Professor.

^v Segundo Silva (2005), no Brasil esse movimento ficou conhecido como tecnicização do ensino.

Entre os anos de 1930 a 1970, os manuais para professores foram publicados por vinte e duas editoras^{vi} – A Noite, Agir, Ao Livro Técnico, Civilização Brasileira, Companhia Editora Nacional, Companhia Melhoramentos de São Paulo, Conquista, Edições e Publicações Brasil Editora, EDITEC (Edições Técnicas e Científicas), Editora Atlas, Editora Aurora, Editora do Brasil, Editora Formar, Editora Fundo de Cultura, Editora Lidador, Editora Obelisco, Livraria Francisco Alves, Livraria Freitas Bastos, Livraria do Globo, Livraria José Olímpio, Livraria Liberdade e Livraria e Editora Saraiva. Treze dessas companhias mantiveram coleções pedagógicas: A Noite, Ao Livro Técnico, Civilização Brasileira, Companhia Editora Nacional^{vii}, Companhia Melhoramentos de São Paulo, Edições e Publicações Brasil Editora, Editora Aurora, Editora do Brasil, Editora Formar, Editora Fundo de Cultura, Livraria Freitas Bastos, Livraria do Globo e a Livraria e Editora Saraiva¹⁰ – mas, apesar dessa enorme quantidade de casas editoriais, entre 1941 e 1970 foi o Estado o principal produtor de manuais e periódicos voltados à formação de professores¹¹. Ainda, a partir desse período, nota-se uma alteração radical na produção editorial que de quase artesanal torna-se, cada vez mais, uma indústria moderna. No entanto, mesmo na década de 1950, em geral, os autores de livros não podiam viver apenas da publicação de suas obras, tendo outro emprego como sua principal fonte de renda. Ganharam destaque, nessa época, em relação à formação de professores, autores como Lourenço Filho, Francisco Vianna, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Theobaldo Miranda Santos, para citar apenas alguns dos mais conhecidos¹².

Apesar do crescimento desse setor editorial, com um aumento tão sensível quanto continuado nas produções nacionais, durante a Segunda Guerra Mundial a indústria livreira sofreu com a falta de matéria-prima, abrindo flancos para uma revalorização de autores brasileiros que implicou um arrefecimento no interesse pela literatura brasileira. Além disso, com a publicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, muitas obras tornaram-se rapidamente obsoletas, causando grandes prejuízos às editoras¹³, muitas das quais fecharam suas portas: no início dos anos de 1950, o país possuía menos editoras do que em 1936¹⁴. Essa situação seria revertida

^{vi} A pesquisa de Silva (2005) enfocou os manuais destinados ao Ensino Primário.

^{vii} Dentre suas coleções têm-se o *Curso de Psicologia e Pedagogia* e a *Atualidades Pedagógicas* (esta, por sua vez, era parte de um projeto mais amplo: a *Biblioteca Pedagógica Brasileira*). Outra coleção, também parte da *Biblioteca Pedagógica Brasileira*, foi a *Brasiliana*, série em que foram publicados 307 livros, dos quais seis se enquadravam na categoria Educação (PONTES, 1988). No entanto, geralmente, esses livros destinavam-se aos professores e alunos dos cursos das Escolas Normais ou de Pedagogia, ainda que também atendessem a professores já formados e/ou atuantes sem formação, mesmo não sendo seu foco principal (ALMEIDA FILHO, 2008).

durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), quando houve grande incentivo ao setor editorial, que, à época, cresceu cerca de 150%. Também nesse período o processo de impressão modernizou-se ainda mais, permitindo alterações significativas quanto ao aspecto gráfico dos livros^{viii15}, de modo que, na década de 1960, reanimou-se vivamente o mercado editorial.

Ao considerar-se o cenário educacional em expansão, especialmente a partir da década de 1940, com as ainda escassas instituições para formar professores para o Ensino Secundário, vê-se que os manuais pedagógicos se tornam um dos mais importantes meios para a “difusão de idéias pedagógicas e de inovações metodológicas, orientando as práticas nas escolas”¹⁶.

Quanto às representações da prática docente e das temáticas abordadas, os manuais pedagógicos podem ser divididos em três momentos entre 1930 e 1971: “1930 a 1946: o entusiasmo pelo movimento escolanovista; 1947 a 1959: a proposição de metodologias de ensino; 1960 a 1971: a apresentação de tecnologias a serviço da eficiência das atividades pedagógicas”¹⁷. Acreditamos que essa divisão, de certo modo, se mantém ao considerarmos, mais particularmente, as publicações da Cades^{ix}, das quais tratamos na sequência deste texto.

1. Os manuais/livros publicados pela Cades

Os livros publicados pela Cades visavam, de modo geral, à formação de professores. Nesse sentido, tratavam de temáticas corriqueiras, como aquelas relativas a aspectos didáticos, curriculares e legais das diversas áreas do Ensino Secundário, além disso, ajudavam a “divulgar estratégias de ensino, preparar para os exames de suficiência, orientar na gestão das unidades escolares, entre outros”¹⁸. Também foram publicadas obras visando a um aperfeiçoamento da Escola Secundária como um todo, dentre as quais devem ser ressaltadas aquelas voltadas à orientação educacional, que tratam tanto das relações escola-família quanto da organização escolar. Além destas, foram publicados livros de educação cívica e manuais para tratar de aspectos específicos

^{viii} A Civilização Brasileira é precursora em renovações gráficas, de modo especial em relação às capas dos livros. Com essa renovação, que foi incorporada pelas demais editoras, passou-se a indicar o ilustrador da capa no verso da página de rosto e transferiu-se o índice ou sumário do final para o início do livro (essas alterações foram aplicadas, parcialmente, em obras da Cades).

^{ix} Tivemos acesso a grande número das obras publicadas pela Cades em virtude da orientadora dessa pesquisa, que dispõe de amplo acervo de tais.

de algumas áreas, como as obras relativas à nomenclatura gramatical brasileira e à notação e nomenclatura de Química inorgânica.

Em Baraldi e Gaertner (2013)^x encontra-se uma listagem dos livros publicados por essa Campanha. Até o ano em que foi publicado esse estudo, foram localizadas pelas autoras 106 obras^{xi}, das quais sete eram voltadas à Matemática^{xii}. Posteriormente, identificamos mais alguns livros não citados nessa relação^{xiii} (quadro 4).

Quadro 4: Livros publicados pela Cades. (Continua).

Título	Autor	Ano de publicação
<i>Didática Especial Prática de Ensino</i>	Maria Celisa Costa Couto	—
<i>Didática Especial de Ciências Naturais</i>	Eivlys Helvetia Mabilde	—
<i>Didática Especial da Química</i>	José Murad	1959
<i>Noções de Didática Geral e seus fundamentos.</i>	Um grupo de orientadores dos cursos da Cades.	195-? ^{xiv}
<i>Anteprojeto de simplificação e unificação da nomenclatura gramatical brasileira</i>	—	1957
<i>Apostilas de Didática Especial de Português</i> ^{xv}	—	—
<i>Apostilas de Didática Especial de Latim</i>	—	—

Fonte: Elaboração pessoal.

^x Nessa referência há uma análise geral acerca dos livros voltados ao ensino de Matemática. Além dessas análises, uma mais completa acerca da obra *Como Ensinar Matemática no Curso Ginásial: manual para orientação do candidato a professor de curso ginásial no interior do país* (CADES, 195-?) foi realizada por Lopes (2015).

^{xi} Muitas de suas obras foram frutos do Concurso Dia do Professor, organizado pela Campanha. Essas obras possibilitaram que se aumentasse consideravelmente a bibliografia especializada.

^{xii} *Apostilas de didática especial de Matemática* (MORAES; MELLO e SOUZA; BEZERRA, 1959), *Como ensinar Matemática no curso ginásial: manual para orientação do candidato a professor de curso ginásial no interior do país* (CADES, 195-?), *Anais do III Congresso Brasileiro do Ensino da Matemática* (CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DA MATEMÁTICA, 1960), *Didática Especial de Matemática* (BEZERRA, 1957), *Didática da Matemática* (CHAVES, 1960), *A didática da Matemática no Ensino Secundário* (SILVA, 1960) e *O material didático no ensino da Matemática* (BEZERRA, 1962b).

^{xiii} A maioria das publicações da Cades que localizamos ocorreram durante a primeira gestão de Gildásio Amado como diretor do Ensino Secundário (1956-1963). No entanto, até abril de 1956 a Campanha já havia elaborado oito manuais direcionados aos docentes, além da impressão de “mais de vinte publicações sobre aspectos técnicos e administrativos do ensino” (ARMANDO..., DIÁRIO CARIOCA, 1956, p.3). Já para o ano de 1960, foram incluídas 32 publicações em seu programa de ações (PRESENÇA..., JORNAL DO COMMERCIO, 1960).

^{xiv} Possivelmente publicado em 1957 ou 1958, visto referenciar um autor publicado em 1957 e dispor da assinatura do primeiro portador, datando de 1958.

^{xv} Quanto a essas quatro últimas obras, *Apostilas de Didática Especial de Português, de Latim, de Inglês e de Desenho*, no livro de Baraldi e Gaertner (2013) há também referenciados os livros *Apostilas de Didática de Português, de Latim, de Inglês e de Desenho*, podendo se tratar de um mesmo livro, como no caso do *Apostilas de Didática Especial de Matemática* e *Apostilas de Didática de Matemática*, publicados em 1958 e 1959 respectivamente, apenas com mudança no título e pequenas alterações gráficas na fonte do texto. No entanto, os quatro aqui apresentados não apresentam o mesmo número de páginas dos referenciados pelas autoras, indicando, portanto, a possibilidade de serem livros diferentes.

Quadro 4: Livros publicados pela Cades. (Conclusão).

Título	Autor	Ano de publicação
<i>Apostilas de Didática Especial de Inglês</i> ^{xvi}	—	—
<i>Apostilas de Didática Especial de Desenho</i> ^{xvii}	Alcidio Mafra de Souza, Ecyla Castello Branco da Cruz, Maria Isabel de Souza Costa e Roberto Magrassi Nicolini.	1958
<i>Documentário nº 4: Problemas de Educação Secundária</i> ^{xviii}	Lourenço Filho	1954
<i>Documentário nº 6: Relatório sobre o Ensino Secundário na França e na Inglaterra</i> ^{xix}	Gildasio Amado	1955
<i>Documentário nº 9: Apontamentos para a história da administração federal do Ensino Secundário</i> ^{xx}	Geraldo Bastos Silva	1957
<i>Manual do Secretário</i>	—	1957

Fonte: Elaboração pessoal.

Além destes, também localizamos outras edições de livros já citados em Baraldi e Gaertner (2013) (quadro 5).

Quadro 5: Outras edições. (Continua).

Título	Autor	Ano	Edição
<i>Biblioteca escolar: instruções para organização e funcionamento de bibliotecas em estabelecimentos de Ensino Secundário</i>	Ruth Villela Alves de Souza	1966	3ª
<i>Caderno de Orientação Educacional nº 1 – Orientação Educacional de Adolescentes</i>	Maria Junqueira Schmidt	1960	3ª
<i>Caderno de Orientação Educacional nº 2 – Fundamentos filosóficos da orientação educacional</i>	Maria de Lourdes Souza Pereira	1960	3ª

Fonte: Elaboração pessoal.

^{xvi} Embora apresente esse nome na capa, possivelmente trata-se do livro já relacionado por Baraldi e Gaertner (2013) como *Didática Especial do Inglês*, título apresentado na folha de rosto.

^{xvii} Disponível para download em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159286>> (acesso em: 19 dez. 2017). Além desta, outras publicações da Cades também estão disponíveis para download no Repositório Institucional da Universidade de Santa Catarina (UFSC), <<https://repositorio.ufsc.br/>>: *Didática Especial do Desenho* (Julio Bruno) e os números 10 e 13 da revista *Escola Secundária*.

^{xviii} Referenciado em Silva (1959).

^{xix} Referenciado em Silva (1959).

^{xx} Referenciado na revista *Escola Secundária* e em Silva (1959), nessa última obra aparece também com o título: *Apontamentos sobre a evolução da administração federal do Ensino Secundário*. Visto localizarmos referência a esses três documentários e um deles ser de número 9, inferimos a possibilidade de existência de, pelo menos, nove deles.

Quadro 5: Outras edições. (Conclusão).

Título	Autor	Ano	Edição
<i>Caderno de Orientação Educacional nº 3 – Relações do orientador com o diretor e professores, com o aluno e sua família</i>	Doris de Mello Brito	1960	3 ^a
<i>Caderno de Orientação Educacional nº 8 – Diretrizes para a Orientação Educacional nas Escolas Médias</i>	Emília de Mello Ribeiro	1960	3 ^a
<i>Caderno de Orientação Educacional nº 9 – Orientação Educacional e educação sexual</i>	Maria Junqueira Schmidt	1960	3 ^a
<i>Caderno de Orientação Educacional nº 10 – Atuação do orientador junto ao adolescente</i>	Lays Esteves Lofredi	1960	3 ^a
<i>Caderno de Orientação Educacional nº 11 – Conveniência e integração da orientação educacional na Escola Secundária</i>	Antonius S. J. Benko	1960	3 ^a
<i>Caderno de Orientação Educacional nº 12 – Orientação Educacional</i>	Araci Muniz Freire	1960	3 ^a
<i>Caderno de Orientação Educacional nº 17 – O adolescente na escola</i>	Maria Junqueira Schmidt	1965	3 ^a
<i>Caderno de Orientação Educacional nº 18 – A personalidade do adolescente</i>	Padre Antonius Benkö, S. J.	1965	2 ^a
<i>Caderno de Orientação educacional nº 22 – A Orientação Educacional e a direção da Escola Secundária</i>	Herádio Conduru Pinto Marques et al.	1965	2 ^a
<i>Caderno de Orientação educacional nº 23 – A Orientação Educacional e a escola: atividades extraclasse, serviços médicos, recreação</i>	Marie Alphonse Carbonnet et al.	1965	2 ^a
<i>Caderno de Orientação Educacional nº 25 – Orientação Educacional e planejamento^{xxi}</i>	Cândido Pardin	1965	2 ^a
<i>Notação e nomenclatura de Química Inorgânica</i>	Werner Gustav Krauledat	1961 ^{xxii}	–
<i>Roteiro de Ciências Naturais: para os candidatos aos cursos de orientação da Cades</i>	Mario di Lucia Castillo	1963	2 ^{axxiii}
<i>Roteiro de Português: para os candidatos aos cursos de orientação da Cades</i>	Jamil El-Jaick	1963	2 ^a
<i>Associação de pais e professores</i>	Maria Junqueira Schmidt	1967 ^{xxiv}	–

Fonte: Elaboração pessoal.

^{xxi} Além destes, na revista *Escola Secundária* indica-se a publicação da terceira edição dos Cadernos de nº 1, 2, 3, 9, 10, 11 e 12, no entanto, não é precisa a data de publicação, que também não conseguimos localizar por outros meios. Todos esses cadernos são citados em Baraldi e Gaertner (2013) sem, no entanto, ser registrada a edição.

^{xxii} Possivelmente seja apenas uma reimpressão da obra, sendo a original de 1960.

^{xxiii} No livro de Baraldi e Gaertner (2013) a segunda edição é citada como sendo de 1961. Desta localizamos o original.

^{xxiv} Possivelmente seja apenas uma reimpressão da obra, sendo a original de 1965.

Na revista *Escola Secundária* encontramos indicações sobre outras publicações, como uma série de volumes relacionados a um chamado *Projeto da Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar (SPAЕ)*^{xxv}; as *Conclusões do 1º Encontro de Educadores de Belo Horizonte*; a série de cadernos “*Atividades Extraclasse*”: *Cinema educativo*^{xxvi}; e a obra *A orientação profissional* (João de Oliveira Silva)^{xxvii}, das quais, entretanto, não localizamos informações mais detalhadas. Além disso, no jornal *Tribuna da Imprensa* nos deparamos com a referência da publicação do *Programa para os Exames de Suficiência*¹⁹, em forma de folhetos^{xxviii}, e da distribuição pela Cades e pela Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Comercial (Caec) de um livreto intitulado *Ensino de Contabilidade – aspectos metodológicos*²⁰. Ainda, em Inep (1980) consta como referência o livro *Uma experiência de teatro na Escola Secundária*, de Hilton Carlos de Araújo^{xxix}, no entanto, sua data de publicação está registrada como 1974 e publicada pelo MEC/Cades Porto Alegre, enquanto os demais são do Rio de Janeiro^{xxx}.

Também não localizamos, específica e exatamente, a quantidade de impressões para cada livro publicado. No entanto, sabemos por uma notícia publicada no *Diário de Notícias*, que do livro *Nomenclatura Gramatical Brasileira*, em um primeiro momento seriam distribuídos 1.000 exemplares e em uma segunda etapa mais 2.000²¹. Já os livros *Problemas da Sala de Aula*, *Didática da Matemática*, *Biblioteca Escolar* e *II Simpósio de Orientação Educacional*, publicados em 1960, tiveram uma tiragem inicial de 3.000 exemplares cada, e *A Elaboração da nomenclatura gramatical brasileira* de 2.000²². Essas informações nos dão uma dimensão quantitativa dessa tática editorial da Cades.

^{xxv} *Ginásio Tipo I* – projeto da SPAЕ, de um externato misto com capacidade para 200 alunos; *Ginásio Tipo II* – publicação da SPAЕ, com o projeto de internato e semi-internato; *Ginásio Tipo A* – projeto da SPAЕ, para um colégio. Sobre esse último, em *Mestres Aprendem...* (CORREIO DA MANHÃ, 1960), localizamos o título como *Colégio Tipo A*, nessa mesma notícia também temos a indicação da publicação de *Relação dos Estabelecimentos de Ensino Secundário de Todo o Brasil*.

^{xxvi} Em *Publicações Didáticas...* (CORREIO DA MANHÃ, 1960) indica-se a publicação de um dos *Cadernos de Atividades Extraclasse* direcionado ao cinema.

^{xxvii} Além desses, apontavam-se os livros *O fenômeno da repetência nos Ginásios de Pôrto Alegre* (Leonel Correia e Martrés Dubois) e os *Anais do II Congresso do Ensino de Matemática*, mas localizamos ambos como publicações realizadas no Rio Grande do Sul, o primeiro na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e o segundo tendo apenas o registro da cidade (Porto Alegre). Além disso, ainda temos duas monografias premiadas no IV Concurso Dia do Professor que, possivelmente, foram publicadas, visto todas as demais terem sido: *Didática especializada de Francês* (Maria Alves Velloso) e *Aspectos da didática de Geografia* (Paulo Fernando de Araújo Lago), quanto a esta última, na listagem apresentada por Baraldi e Gaertner (2013) aparece uma publicação desse autor com o título *Didática Especial de Geografia*, que, talvez, possa se tratar da mesma obra.

^{xxviii} Em 1957 já localizamos referência da publicação, pela Cades, de nove folhetos com os programas dos Exames de Suficiência, por meio dos quais os candidatos podiam estudar e os cursos eram organizados (A CADES PUBLICA..., IMPRENSA POPULAR, 1957).

^{xxix} O autor indica ser uma publicação escrita a partir da solicitação da Campanha.

^{xxx} Nesse sentido, comentamos que, segundo o jornal *Ultima Hora*, a Cades dispunha de sede em Porto Alegre (II SIMPÓSIO..., ULTIMA HORA, 1958).

Os livros eram divulgados na revista *Escola Secundária*, uma publicação da Cades, e em jornais de ampla circulação, como, por exemplo, o *Correio da Manhã* que, em uma edição de 1960, informava sobre a distribuição gratuita dos livros a todos que os solicitassem. Essas notícias aproveitavam para enfatizar a importância dos materiais produzidos, valorizando-os:

A direção do Ensino Secundário vem procurando dar a este setor a importância que ele merece, estando à frente da orientação do campo de edição de livros e de revistas técnicas, como o caso de “Escola Secundária” [...]. Prosseguindo em sua política de divulgar tudo o que é possível em matéria didática, a CADES lançou, recentemente, diversos trabalhos dedicados aos métodos e processos novos que os especialistas estão encontrando em suas pesquisas nos diversos países europeus, americanos e asiáticos. [...]

Nos últimos dois meses foram lançadas oito novas publicações de rara utilidade para nosso magistério de grau médio.²³

Apesar dessas tantas divulgações servirem como recurso para promover o Ensino Secundário e, por extensão, a própria Cades, não se pode deixar de notar alguns descuidos nessa iniciativa, como anúncios de uma mesma obra com títulos diferentes. Além disso, percebemos a ausência de um padrão nas publicações. Por exemplo, o livro *Apostilas de Didática Especial de Matemática* e *Apostilas de Didática de Matemática*, apesar dos títulos diferentes, é uma mesma obra reimpressa, e o *Didática Especial de Matemática*, de Manoel Jairo Bezerra, teve seu título alterado para *Didática de Matemática* em sua segunda edição, permanecendo, entretanto, o título original apenas na folha de rosto. Há ainda o livro de Maria Edmée de Andrade Jacques da Silva, que em sua capa traz o título *Didática da Matemática* e, na folha de rosto, *A Didática da Matemática no Ensino Secundário*. Esses descuidos editoriais implicam uma dificuldade adicional a quem deseja estudar esse acervo.

Percebemos que a divulgação desses materiais era mais intensa em jornais da então capital, a cidade do Rio de Janeiro, onde também estava sediada a Campanha, o que favorecia prioritariamente os professores carioca sem detrimento dos professores leigos do interior do país^{xxxii}.

Os livros foram organizados como parte do projeto maior da Cades, voltado à assistência ao professor. Assim, tinham como público alvo, principalmente, professores leigos do interior e alunos dos cursos de orientação para os exames de suficiência promovidos pela própria Campanha, mas também atendiam aos orientadores

^{xxxii} Atrelado a isso, têm-se que o costume da leitura, de modo geral, já se dava de maneira mais intensa no Rio de Janeiro e outras grandes capitais, onde havia maior tradição editorial.

educacionais e alunos de cursos dessa natureza, estudantes de Faculdades de Filosofia, diretores, educadores e profissionais do Ensino Secundário em geral. Os livros, de distribuição gratuita, eram bastante respeitados, principalmente por serem publicações oficiais, apoiadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC²⁴.

Quanto ao tratamento gráfico, as obras eram encadernadas em brochura, seguindo a imensa maioria dos materiais voltados à comunicação de massa que ganhou força no século XX²⁵, tinham uma aparência simples, mas diagramadas de forma limpa e adequada, com poucas figuras e cores, o que minimizava os custos²⁶. O papel utilizado era bom, tanto que até os dias atuais, passados cerca de sessenta anos das primeiras edições, em geral, ainda se mantêm em ótimo estado.

As capas seguiam certo critério gráfico. De modo geral, eram “limpas”, sem muitas cores, detalhes ou ilustrações. Quando havia, as ilustrações eram simples, seguindo modelos geométricos relativamente usuais visando a identificar a área do conhecimento em questão^{xxxii} (figuras 16, 17 e 18). As capas mais “simples”, não tão detalhadas, seguem a mesma linha gráfica dos livros didáticos da época, aos quais reservava-se fundamentalmente a “sobriedade da transmissão de conteúdos curriculares e a consideração de que seu público não pediria mais do que isso. Para as vendas, se contava com a autoridade intelectual do autor e a seriedade de seu texto, dispensando investimento em capas como atrativo”²⁷. No caso das publicações da Cades, além da autoridade intelectual do autor, havia a chancela oficial do MEC.

Usualmente os livros de uma mesma coleção traziam capas bastante similares, cuja diagramação permite a rápida identificação da obra com o acervo produzido pela e para a Campanha. Das coleções produzidas, podemos citar: *Apostilas de Didática*; *Concurso Dia do Professor*; *Como ensinar... no Curso Ginásial*; *Fichas Técnicas*; *Roteiros de conteúdo e didática das disciplinas do Ginásio*^{xxxiii}; *Súmulas para os Cursos de Orientação*; *Anais de eventos*; e *Cadernos de Orientação Educacional*^{xxxiv}, todas elas formadas por livros que abrangiam as variadas disciplinas que constituíam os Programas do Ensino Secundário. Além das Coleções há, também, os livros avulsos.

^{xxxii} Essas capas com figuras que remetem à área são mais frequentes na fase inicial de publicação da Cades, sendo posteriormente substituídas por figuras geométricas. Uma possibilidade que aventamos para essa substituição, além da organização de um padrão, é que as figuras pouco acrescentavam, aparecendo como secundárias ao título, não estendendo seu significado, nem facilitando seu entendimento (MORAES, 2010).

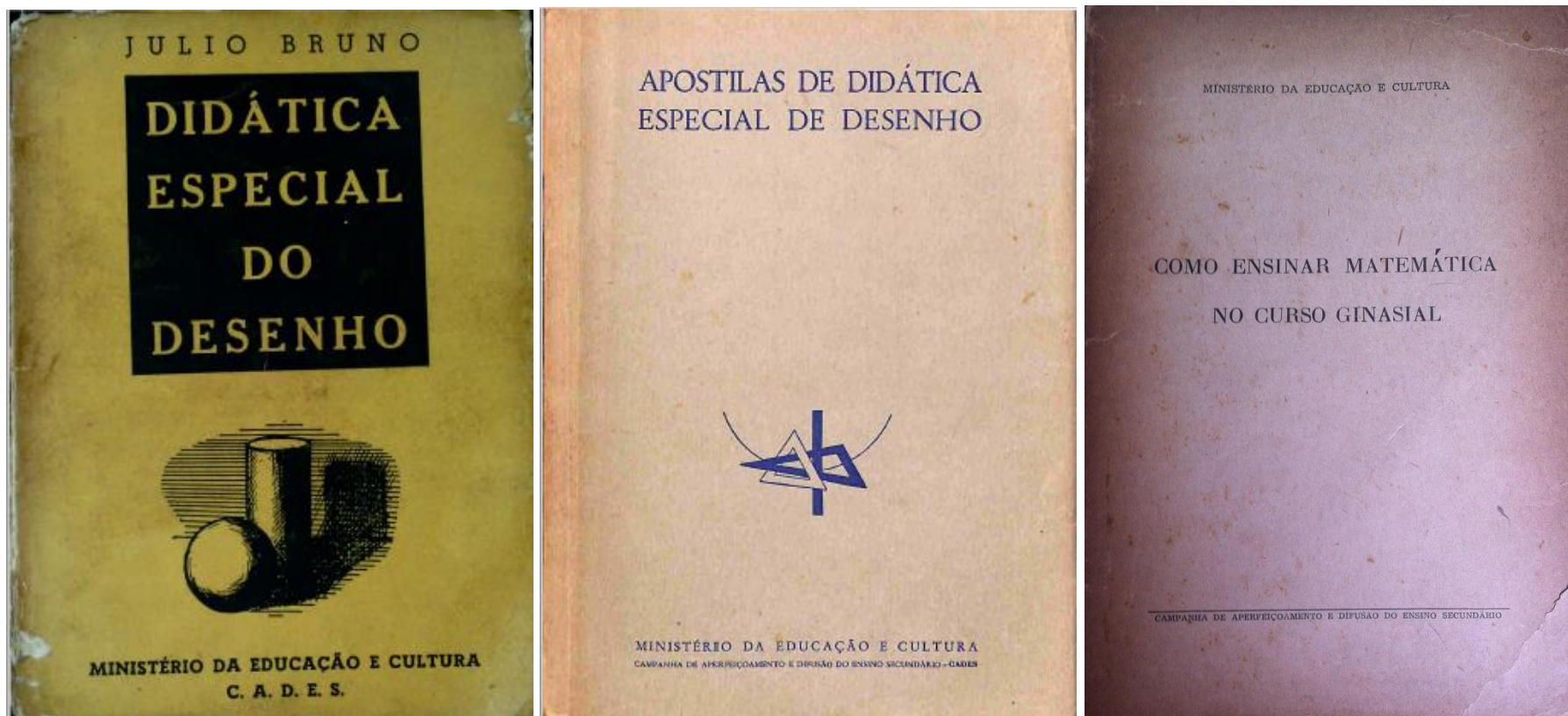
^{xxxiii} Estes eram destinados, especialmente, aos alunos dos cursos de férias oferecidos pela Cades (ÚLTIMAS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1962).

^{xxxiv} Direcionados, principalmente, aos Orientadores Educacionais e aos alunos dos cursos desta natureza (ÚLTIMAS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1962).

As capas normalmente traziam em sua composição o título, a editora e, por vezes, o nome do autor^{xxxv}, informações essenciais para que o leitor soubesse ser aquele um material “oficial”, produzido pela Cades/MEC.

^{xxxv} Quando registrado na capa da obra, o nome do autor era bastante destacado na diagramação, sendo apenas menos visível que o título do livro.

Figura 16: Modelos de capas de livros publicados pela Cades (Coleções *Concurso Dia do Professor*, *Apostilas de Didática* e *Como ensinar... no Curso Ginasial*).



Fonte: Fotografias tiradas pela autora e sua orientadora.

Figura 17: Capas de livros publicados pela Cades (Coleções *Fichas Técnicas*, *Roteiros de conteúdo e didática das disciplinas do Ginásio e Sûmulas para os Cursos de Orientação*).



Fonte: Fotografias tiradas pela autora e sua orientadora.

Figura 18: Capas de livros publicados pela Cades (Coleções *Anais de eventos* e *Cadernos de Orientação Educacional*).



Fonte: Fotografias tiradas pela autora e sua orientadora.

Os autores da Cades, em geral, eram professores de conhecidos colégios de reputação nacional, muitas vezes já autores de outros livros e artigos em revistas especializadas, como a *Escola Secundária*, por exemplo.

Os livros têm uma linguagem de fácil compreensão, sem muitos conceitos complexos ou palavras rebuscadas. Apresentam certo tom professoral, de ensino, e o frequente uso dos verbos “deve” e “é”, bem como do substantivo “obrigação” revelam certa intenção prescritiva. Isso, aliado ao peso de estarem diretamente vinculados a uma Campanha governamental, intensificava a impressão de que as práticas e o modo de condução do ensino neles tratados eram os corretos a serem seguidos. A simplicidade na elaboração textual também servia adequadamente como fonte de formação aos professores leigos, que seriam por esses livros introduzidos ao estudo de conteúdos com os quais ainda não tinham tido o mínimo contato^{xxxvi}.

Quanto ao conteúdo, os livros “revelam um sistema de orientação de práticas, pois, por meio destes, ocorre uma seleção ‘natural’ acerca do que o professor deve aprender e, conseqüentemente, do que deve ensinar, e como fazê-lo”²⁸.

As obras sempre pontuam a característica de estarem “de acordo com a legislação vigente”, como também ocorria com os demais livros didáticos do mercado. Apesar de escritas por diferentes autores, elas, de modo geral, apresentavam um discurso harmônico. Mesmo com temáticas diversas, buscavam defender ideias e ideais próximos uma das outras, uma atitude essencial para a criação de um modelo de professor Secundário.

À época, as discussões sobre a Escola Nova e o ensino ativo permeavam os debates dos congressos nacionais e internacionais sobre educação e ensino, conseqüentemente se manifestando nas leis e instruções metodológicas apresentadas pelo governo e, como decorrência, nos materiais publicados pela Cades. As raízes dessa influência da Escola Nova na Campanha também pode, em parte ao menos, ser creditada a Armando Hildebrand, diretor do Ensino Secundário de 1953 a 1956, criador e idealizador da Cades. Hildebrand teve sua formação influenciada por Anísio Teixeira

^{xxxvi} Nas divulgações os livros eram indicados como “farto de acurada observação de estudiosos das questões ligadas ao bem ensinar, com temas de interesse para os mestres, tal a soma de conhecimentos que oferecem, são narrados em linguagem simples, contendo apenas o absolutamente necessário para dinamizar o trabalho na sala de aula.” (DIDÁTICA..., CORREIO DA MANHÃ, 1959, p.5), o que pode ser visto como uma tática de marketing para incentivar a leitura de tais pelos professores, que além de lerem um material produzido por um estudioso do assunto, não encontrariam dificuldade na compreensão e não gastariam tempo lendo assuntos desnecessários a sua prática.

e Lourenço Filho, precursores do movimento da Escola Nova no Brasil, em torno da década de 1920²⁹.

Havia temas comuns a vários livros, visando permitir que os leitores dessem sentido, criassem uma concepção sobre o Ensino Secundário paralela àquela promovida pelas políticas públicas. Tratavam das disciplinas a serem ensinadas, do que se esperava do professor, e amparavam metodológica e didaticamente a condução das aulas. O estudo dirigido^{xxxvii}, por exemplo, era frequentemente mencionado como tática para introduzir e fixar a aprendizagem, tanto quanto era defendido como um elemento importante para incentivar a autonomia do aluno, de torná-lo mais ativo. As práticas diferenciadas e o uso de materiais didáticos também são recorrentemente tratados, com chamadas para o professor, sempre que possível, evitar o ensino expositivo que, se necessário, deveria ser um recurso utilizado apenas por curtos períodos e, preferencialmente, em conjunto com outros métodos de ensino.

As atividades extraclasse, laboratórios, salas-ambiente e clubes das diferentes disciplinas eram apresentados ao professor como táticas interessantes. A motivação das aulas e dos alunos não era só tida como importante: era obrigatória. O planejamento didático recebe atenção especial em diversas obras da Cades. Como meio de enfatizar a importância do planejamento, eram apresentados, nas diferentes áreas, modelos de plano de curso, de unidade didática e de aula para que, caso o professor não soubesse organizá-los, tivesse um modelo a seguir ou, muitas vezes, copiar e reproduzir. As unidades didáticas^{xxxviii} eram enfatizadas como novidades propostas pela Lei Orgânica de 1942. Nas avaliações, os testes objetivos eram valorizados como um substituto ou complementar das provas tradicionais/clássicas, sendo as avaliações mistas vistas como as mais eficientes.

O foco especial era colocado no papel do professor, mas servia para iluminar também o que era esperado do aluno, que deveria ser ativo e participante, e de sua formação, que seria especial e fundamentalmente humanística. São discutidos, então, os

^{xxxvii} O estudo dirigido visava criar no “aluno o hábito do estudo, ensinando-lhe a estudar convenientemente”, de modo que em cada estudo o pensamento do aluno fosse estimulado e orientado “para um determinado fim, previamente escolhido e bem caracterizado” (CHAVES, 1960, p.45). Nesse tipo de ensino, o aluno é mais autônomo em sua aprendizagem e o professor deixa “de ser apenas um expositor dos conteúdos que os alunos, posteriormente, deveriam estudar sozinhos”, passando “a ser mais ativo em sala de aula, organizando tarefas que deveriam ser executadas sob sua assistência ou de outros professores contratados para isso” (BARALDI; GAERTNER, 2013, p.75).

^{xxxviii} Os programas, anteriormente organizados em tópicos de ensino, foram sistematizados em “grandes unidades que giram em torno de pontos centrais significativos evitando a fragmentação dispersiva do assunto e assim reforçando seus objetivos e dando estímulo vital ao estudo” (SILVA, 1960, p.25).

conhecimentos e práticas que os professores deveriam ter para que suas atuações no processo de ensino e aprendizagem tivessem êxito e, portanto, os objetivos do Ensino Secundário fossem alcançados, sendo que, estes, estabelecidos pela “Reforma Gustavo Capanema”, em 1942, estavam pautados primordialmente em formar a personalidade do adolescente.^{30xxxix}

Sobre quem deveria ser o professor Secundário, como deveria agir e se portar em sala e fora dela, também são várias as recomendações. O professor era visto como o principal agente motivacional devido a

sua cultura geral e específica, a formação moral elevada, a linguagem nobre, exata e precisa, a voz agradável, a dicção perfeita, a disposição sadia, a movimentação na sala de aula, o gesto eloquente, o porte digno, as vestes limpas e cuidadas, sem os exageros ridículos da moda, as maneiras distintas, sem afetação, o respeito pela pessoa do aluno, a assiduidade, a pontualidade, a capacidade de expor, a paciência de ouvir, o senso de oportunidade, os recursos de exemplificação, a noção de cumprimento do dever, a dedicação aos alunos, a modéstia sincera, o otimismo em relação ao aproveitamento dos alunos, a correção e o julgamento honesto dos trabalhos dos alunos, a confiança inabalável na dignidade da pessoa humana e na possibilidade de seu contínuo aperfeiçoamento, e, acima de tudo, a capacidade de amar seus discípulos³¹.

Diante disso,

o professor não é mais aquele indivíduo cuja única missão era fornecer matéria para que os alunos decorassem, recitando-a em dias determinados, sem nenhuma preocupação de outra natureza, que não fôsse a matéria de ensino. No conceito atual, em ordem de importância, antes da própria matéria de ensino, está o aluno, o que faz com que o atual professor secundário não possa, em hipótese alguma, ser apenas um indivíduo que domine a matéria que se propõe a ensinar, e sim, muito mais importante do que isso, que seja um indivíduo cuja personalidade e cuja formação profissional lhe assegurem a possibilidade de lidar com adolescentes com um conhecimento suficientemente profundo da sua biologia e da sua psicologia [...] deve também dominar a ciência e a técnica da educação.³²

Fica, pois, evidente a conclusão de que o professor secundário passou, de simples fornecedor de informações e conhecimentos, a uma figura da máxima importância no conjunto educacional, a quem compete, além de planejar, dirigir e controlar a aprendizagem dos alunos, formar, estimular e desenvolver nos mesmos, hábitos, habilidades específicas, dextrezas, atitudes, ideais, interesses e preferências, que lhes assegurem uma melhor e mais ajustada adaptação ao meio físico e social, através de uma série de modificações substanciais no modo de pensar, sentir e agir dos educandos, modificações estas que lhes aprimoram e burilam a personalidade em formação.³³

No conceito atual da Pedagogia, não se admite que o professor não reúna estes dois requisitos técnicos, isto é, o domínio da matéria e das técnicas didáticas, os quais se completam e se entrosam de tal modo, que formam um conjunto harmônico indivisível.³⁴

^{xxxix} Lopes (2015) apresenta essa ideia para o manual estudado por ele, em específico, mas acreditamos que ela possa ser estendida aos demais livros publicados pela Campanha.

2. Os livros de Matemática

Nos livros voltados ao ensino de Matemática, percebemos um discurso constante acerca da importância/papel dessa ciência no Ensino Secundário, seus objetivos e os valores^{xl} que promove. Todos os livros analisados afirmam com clareza estar amparados nas legislações, nos Currículos Mínimos e nas Instruções Metodológicas propostas pelo governo. Da Matemática ressaltam os aspectos de rigor e exatidão que devem ser cobrados dos estudantes, no entanto, de modo adequado, considerando os níveis de maturidade das turmas. Também são valorizadas a função e a aplicabilidade da Matemática em outras áreas do conhecimento e ao cotidiano, de modo geral, incentivando, a partir disso, um trabalho que hoje chamaríamos interdisciplinar.

Os planos de curso, de unidade didática e de aula, com técnicas e modelos para a elaboração desses planejamentos também fazem parte dos livros de Matemática e são enfaticamente sugeridos aos professores/leitores. Há modelos tão esmiuçados e detalhados que poderiam ser facilmente reproduzidos^{xli}.

Do professor é chamada a atenção sobre a importância do uso do livro didático, pontuando que a escolha desse material deve atender às necessidades e objetivos pretendidos para cada turma ao longo do ano.

Aspectos importantes a serem considerados para o planejamento e condução das aulas são o tema central das obras: deve-se sempre motivar a aprendizagem, apostando numa abordagem heurística^{xlii} em que o foco seja o aluno, que deve ser cada vez mais ativo para buscar conhecimento. São detalhados alguns métodos didáticos, explicando-se como a matéria deve ser apresentada, quais elementos constituem uma exposição didática adequada, quais acessórios de ensino, ferramentas de grande importância no

^{xl} Dentre eles os preparatórios, práticos e gerais. Os preparatórios estão relacionados à necessidade do meio social, com suas aplicações em diferentes áreas; os práticos dizem do aspecto utilitário da Matemática na vida particular de cada um; os gerais tratam do ajustamento da pessoa à sociedade, permitindo “uma interpretação exata, uma apreciação objetiva, uma expressão sintética do meio físico e do ambiente social” (SILVA, 1960, p.19).

^{xli} Em Bezerra (1957) e Silva (1960), por exemplo, constam planos de curso de todas as séries do Ensino Secundário, e em Moraes (1959) também é disponibilizado o modelo para uma série. Sobre plano de aula, modelos podem ser encontrados em Chaves (1960), Moraes (1959) e Bezerra (1962a). Ainda em Moraes (1959) é apresentado, a título de exemplo, um modelo de plano de unidade didática bastante detalhado.

^{xlii} Nesse sentido, o método expositivo é bastante criticado, sendo aconselhado seu uso apenas em determinados momentos e, preferencialmente, acompanhado de outro mais dinâmico.

processo de ensino e aprendizagem^{xliii}, usar; há sugestões, por exemplo, relativas a “sala especial de Matemática” e a uma biblioteca especializada^{xliv}.

Há também indicações de como o aluno deve desenvolver suas atividades, valorizando a resolução de problemas, as tarefas e atividades extraclasse e, enfaticamente, abraçando o estudo dirigido^{xlv}. Sobre esses temas há grande detalhamento, indicação de como e o que deve ser apresentado, em qual momento e sequência, por quanto tempo... Como regra geral, partir sempre do concreto para o abstrato. Quanto as possibilidades de avaliação da aprendizagem, já o dissemos, cumpre ressaltar que testes objetivos são mais adequados que as provas usuais, ainda que o mais indicado seja um misto de abordagens. Há considerações muito minuciosas sobre, por exemplo, o modo de atribuir notas. Abordam-se, ainda, aspectos específicos do ensino de conteúdos matemáticos, com indicação de possíveis modos/seqüências de apresentação e desenvolvimento dos assuntos e de técnicas para a fixação da aprendizagem. Ainda que sejam nítidas as referências à Escola Nova, à valorização da participação ativa do aluno, à ênfase em um ensino ativo, à opção por ter o aluno como centro do ensino e da aprendizagem, tendo o processo mais importância que os resultados finais, conjuntamente percebe-se a defesa de ações e concepções mais conservadoras, centradas na defesa do rigor e da linguagem correta para o trabalho com a Matemática. Mas, também, é enfática a crítica à memorização – “memorizar sem compreender é um trabalho inútil e prejudicial à aprendizagem”³⁵ e o que realmente importa é compreender o que foi ensinado.

A adolescência, suas particularidades, como trabalhar respeitando esse momento da vida dos jovens também é tema recorrente nos livros da Cades, inclusive nos de Matemática.

Uma análise dos *Anais do III Congresso Brasileiro do Ensino da Matemática*, publicados pela Campanha, nos permite afirmar sobre a sincronia de concepções e o alinhamento das publicações cadesianas com o que vinha sendo discutido em outros espaços, como, por exemplo, nos eventos sobre ensino^{xlvi}.

^{xliii} Há uma explicação detalhada sobre seus usos, inclusive dos mais corriqueiros, como o quadro-negro e o apagador.

^{xliv} Para essa, Silva (1960) sugere uma listagem de obras de aproximadamente 16 páginas que podem auxiliar tanto professores quanto alunos para o trabalho com diferentes temas em Matemática.

^{xlv} Modelos de estudo dirigido podem ser encontrados em Silva (1960), Bezerra (1959) e Bezerra (1962a), ainda, em Bezerra (1962b) encontramos um modelo de estudo dirigido com auxílio de material didático.

^{xlvi} Nesse sentido, também comentamos que nesse III Congresso, e, portanto, nesse livro, foram discutidas questões relacionadas ao Movimento da Matemática Moderna. Quanto a essa temática é mais amplamente abordada, nessa tese, no capítulo em que tratamos do Ensino Secundário no Brasil.

Quanto à organização das referências, os livros não seguem um padrão – enquanto alguns apresentam uma listagem bem organizada desses materiais de apoio, outros sequer usam ou citam outras obras ao longo de todo texto.

3. Os livros da Cades e um modelo de professor Secundário

Com a grande expansão do Ensino Secundário iniciado na década de 1940 e acentuado nos anos 1950, aumentou-se a necessidade de professores para atenderem a essa modalidade de ensino.

Delineava-se, assim, em meados do século XX no Brasil, o contorno de um grave problema educacional: a escassez de professores que suprissem as necessidades do ensino secundário e, além disso, professores que cumprissem as exigências legais instituídas pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, sob o Decreto-lei 4.244 de 1942³⁶.

Diante dessa situação em que havia um enorme quadro de professores leigos^{xlvi}, fazia-se necessário um maior direcionamento da prática docente. Nesse sentido, as obras da Cades estavam de acordo com a legislação então vigente^{xlvi} – a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1961 –, bem como com os Currículos Mínimos e as Instruções Metodológicas para o Ensino Secundário, fazendo coro com discussões mais amplas, como aquelas que ocorriam em eventos de âmbito nacional e internacional.

As reformas educacionais almejavam, assim, um novo Ensino Secundário para o qual seria necessário um novo professor Secundário.

A formação do professor, portanto, era fundamental, pois o seu papel era essencial no processo de formação do cidadão. Prescrever o norte de formação com o objetivo de conformar o campo educacional, por meio de uma vasta rede de impressos, foi uma estratégia que seria alcançada pela produção de livros para a formação de professores.³⁷

“Assim, a primeira medida a ser tomada na instrução deveria ser a utilização de um método de aprendizagem adequado ao desenvolvimento humano que, por sua vez, representava a antítese do que se praticava nas escolas brasileiras”³⁸. Ao mesmo tempo,

^{xlvi} “recrutaram-se, às pressas, professôres improvisados, alguns mesmo (12%) sem curso secundário completo. [...] Ainda hoje, decorridos quase 20 anos da criação dessas faculdades [Faculdades de Filosofia], sômente cêrca de 16% dos 40.000 professôres secundários militantes tiveram a oportunidade de nelas adquirir uma adequada formação profissional: 84% dêsse exêrcito de professôres são ainda autodidatas.” (A NOSSA REVISTA, REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957, p.6-8).

^{xlvi} Destacam-se nos livros, que estes seguem a legislação vigente, sendo também um modo de incentivar seu uso/aplicação pelos leitores. Em alguns casos, essas informações já constam no prefácio do livro, sendo acessíveis mesmo antes da leitura do corpo do texto.

entre os anos 1940 e 1970, os impressos foram percebidos como espaços importantes de divulgação de estratégias comunicacionais, já que eram potentes meios de “conformar idéias e concepções de modelos pedagógicos e educacionais”³⁹. Disso decorre a tática da produção de materiais didáticos escritos, defendendo um novo ideário, calcado em métodos novos, humanísticos e bem dosados. Considerando as condições editoriais do período e a deficiência quanto à produção de livros voltados à formação de professores leigos do Ensino Secundário^{xlix}, o mercado foi então abastecido com mais de 100 obras, distribuídas gratuitamente, defendendo o modelo de professor necessário a essa nova perspectiva de Educação. Os livros tinham como função precípua apoiar a formação do professor leigo atuante no Ensino Secundário, neles estando discutidos, fundamentalmente, não os conteúdos, mas os modos possíveis para a condução das aulas, servindo, assim, “como forma de regulação do que deveria ser o ensino secundário e da ação do professor que nele atuaria”⁴⁰. Vistos como instrumento de formação pedagógica, “A preocupação com a prática do professor se sobrepõe ao conteúdo de ensino”⁴¹. Assim, os manuais pedagógicos exercem três funções distintas: “referencial (explicita ou interpreta programas de ensino e seleções culturais), instrumental (propõe métodos de ensino, exercícios e atividades) e ideológica (atua como instrumento de construção de identidades e aculturação)”⁴².

Outra tática potente para que as intenções da proposta da Cades se realizasse pode ser percebida no modo como os materiais eram organizados, metodicamente, com prescrições detalhadas do que era e de como deveria ser o ensino, criticando posturas conservadoras arraigadas no meio escolar, visando que, com essa crítica, o professor repensasse e reavaliasse suas práticas, produzindo assim um “convencimento por meio de sua estrutura lógica e de seu discurso coerente”⁴³.

O método de ensino é descrito com regras simples, que podem ser entendidas, memorizadas e repetidas por todos os leitores de modo a participarem, mesmo que discursivamente, das inovações pretendidas. A complexa fundamentação sobre a teoria do conhecimento é sintetizada em regras que, repetidas como um refrão em todos os manuais analisados¹, acabam por caracterizar o método e revelam o estabelecimento de padrões

^{xlix}Visto que até as publicações da Cades, a grande maioria das obras se destinavam a estudantes das Escolas Normais e a professores do Ensino Primário.

¹ Os manuais didáticos analisados pela autora foram: *Primeiras lições de coisas*, de Norman Allison Calkins (1950), traduzido para o português por Rui Barbosa; *Méthode intuitive: exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel*, que teve por autores o casal Delon (1892 e 1913); *Plan d'études et leçons de choses pour les enfants de six à neuf ans*, de autoria de Jules Paroz (1875). Apesar de não se tratarem dos mesmos materiais estudados por nós, acreditamos que as considerações são válidas também neste caso.

profissionais, a normatização racional do trabalho docente, a transformação das teorias abstratas em rotinas “praticáveis”.⁴⁴

Sendo mais pragmáticos do que teorizantes, os manuais produzidos atingiriam mais direta e rapidamente as salas de aula, influenciando a ação do professor. Eram prescritivos para atender de modo imediato as necessidades prementes dos professores leigos no preparo de suas aulas.

A intensa ênfase na metodologia de ensino e no uso de materiais didáticos promovem, ao fim e ao cabo, uma espécie de tecnicização do ensino, restringindo “os argumentos a um nível operacional, levando em conta apenas os métodos e recursos a serem empregados e desconsiderando uma compreensão mais ampla da atividade pedagógica, atentas a questões de ordem social e cultural”⁴⁵. Incentivar o planejamento didático é tática compatível com o momento pelo qual passa o país, guiado pela política desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek. Assim, todas as tarefas educacionais deveriam ser “planejadas para garantir a eficiência e disciplina das atividades, adequando-as ao desenvolvimento social e econômico do país que então está pautado sobretudo na industrialização”⁴⁶. Com isso os manuais criam uma espécie de modelo de “professor-funcionário do Estado”⁴⁷, pois “as culturas políticas exercem papel fundamental na legitimação de regimes ou na criação de identidades”⁴⁸.

Considerar o professor como foco de seus livros, apontando sua importância no processo de ensino e aprendizagem, indicando-o como desejoso de se aperfeiçoar, valorizando seu esforço^{li} e apregoando que bem provavelmente esse professor já se portava de modo condizente ao sugerido nos livros constitui um discurso que opera favoravelmente para que o professor se abra para aceitar o que a ele é proposto. Essa valorização do docente, de sua função, de seu papel no ensino é, portanto, tática de convencimento, uma dentre as tantas táticas postas em movimento pela Campanha.

Atribuir a responsabilidade pela melhoria do Ensino Secundário ao professor torna-se não um discurso que inferioriza e assujeita, mas que empodera:

As estatísticas são de conhecimento público e revelam que em cada 100 alunos que ingressam no curso secundário apenas 14 chegam a concluí-lo. Os restantes 86 vão ficando pelo caminho, frustrados, vencidos, descontentes. A culpa não é do estudante – nosso adolescente é tão bem dotado intelectualmente como o de qualquer outra parte do mundo. A culpa não é da

^{li} “Ministra o ensino secundário com abnegação, heroísmo, dedicação e muitas vezes em meio às circunstâncias mais adversas, uma classe de homens e mulheres inteligentes e cultos, sacerdotes, médicos, advogados, dentistas, engenheiros, coletores de impostos, juizes e comerciantes que, com esforços imensos, procuram transmitir o que sabem às crianças e aos adolescentes de sua cidade, elevando, assim, o nível intelectual de sua gente” (SILVA, 1960, p.11).

raça – hoje não se admite mais a existência de raças superiores. A culpa é da escola que não está adaptada as novas situações. Ministrando educação verbalista, os cursos secundários não preparam os alunos para coisa alguma na vida.⁴⁹

É indispensável que o professor esteja cômico de sua missão de educador; que se compenetre do fato de que exerce preponderante ação sobre o futuro do aluno; que está preparando a sociedade de amanhã. O professor de uma escola secundária não é apenas o transmissor de conhecimentos de história, de português ou de matemática; é o construtor da personalidade do aluno e está agindo não somente através dos conhecimentos que ministra, mas da forma por que o faz, por suas atitudes na classe e fora dela.

Sem o professor, qualquer filosofia da educação será vã e vazia. Com sua colaboração quaisquer que sejam as condições em que se realiza o processo educacional, sempre haverá possibilidades de sucesso.⁵⁰

O aperfeiçoamento individual depende de duas condições principais: uma delas é o desejo de melhorar e evoluir; a outra é a possibilidade de acesso aos meios de aperfeiçoamento. Através das providências adotadas, a Diretoria do Ensino Secundário está procurando lançar no coração do professor o desejo de evoluir, proporcionando-lhe, também, os meios para consegui-lo.⁵¹

Até mesmo as dimensões dos livros podem ser consideradas estratégicas, visto serem de pequeno porte, o que favorece

seu manuseio, portabilidade e armazenagem por quem o possui, além disso, a fonte utilizada para editá-lo proporciona uma leitura sem dificuldades. Como este Manual era destinado a professores, o mesmo poderia sempre estar acessível ao professor [...] sendo facilmente portátil e guardado em uma bolsa, mochila, ou pasta, por exemplo.⁵²

Quanto à distribuição, vemos a divulgação em jornais de ampla circulação e na revista *Escola Secundária*, sendo a gratuidade um importante fator para a circulação das obras.

Esses, dentre outros fatores que pensamos ter discutido ao longo deste texto, permitem conceber a produção editorial da Cades como um recurso importante para a configuração de um novo modelo de Escola Secundária e de professor Secundário, pois “organizavam o campo educacional, conformando a cultura escolar”⁵³.

¹ Almeida Filho (2008, p.23).

² Silva (2005, p.52, grifo da autora).

³ Silva (2005).

⁴ Silva (2005).

⁵ Schmidt (2006).

⁶ Almeida Filho (2008).

⁷ Silva (2005, p.274).

⁸ Silva (2005, p.274).

⁹ Silva (2005, p.53).

¹⁰ Silva (2005, p.330).

¹¹ Schmidt (2006).

¹² Almeida Filho (2009, p.5-6).

¹³ Silva (2005).

¹⁴ Baptistini (2017).

-
- ¹⁵ Silva (2005).
- ¹⁶ Garcia e Nascimento (2009, p.8.638).
- ¹⁷ Silva (2003, p.46, grifos da autora).
- ¹⁸ (BARALDI; GAERTNER, 2013, p.29).
- ¹⁹ (ESTUDO..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1959).
- ²⁰ (PROFESSORES MARCAM..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1959).
- ²¹ (NÃO TERÁ..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1959).
- ²² (PUBLICAÇÕES DIDÁTICAS..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).
- ²³ (PUBLICAÇÕES ESPECIALIZADAS..., CORREIO DA MANHÃ, 1960, p.12, grifo nosso).
- ²⁴ Rocco (2010).
- ²⁵ Lopes (2015).
- ²⁶ Hallewell (1985).
- ²⁷ Moraes (2010, p.44).
- ²⁸ Lopes (2015, 130).
- ²⁹ Lopes (2015).
- ³⁰ Lopes (2015, p.190).
- ³¹ Silva (1960, p.36).
- ³² Ebert (195-?a, p.162-163).
- ³³ Ebert (195-?a, p.163).
- ³⁴ Ebert (195-?b, p.165).
- ³⁵ Chaves (1960, p.98).
- ³⁶ Machado e Flores (2013, p.433).
- ³⁷ Almeida Filho (2008, p.124).
- ³⁸ Valdemarin (2010, p.54).
- ³⁹ Almeida Filho (2009, p.6).
- ⁴⁰ Baraldi e Gaertner (2010, p.166).
- ⁴¹ Oliveira e Silva (2006, p.6.318).
- ⁴² Valdemarin e Campos (2007, p.348).
- ⁴³ Valdemarin (2010, p.56).
- ⁴⁴ Valdemarin (2010, p.59).
- ⁴⁵ Silva (2003, p.49).
- ⁴⁶ Silva (2003, p.48).
- ⁴⁷ Silva (2005, p.286).
- ⁴⁸ Silva (2017, p.3.842).
- ⁴⁹ Siqueira (195-?, p.11).
- ⁵⁰ Siqueira (195-?, p.21).
- ⁵¹ Hildebrand (195-?, p.6).
- ⁵² Lopes (2015, p.135).
- ⁵³ Almeida Filho (2008, p.5).

4. Referências

- A CADES PUBLICA todos os programas de Exames de Suficiência para 1958. **Imprensa Popular**. Rio de Janeiro, 14 dez. 1957, p.4.
- A NOSSA REVISTA. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n.1, p.5-9, jun. 1957.
- ALMEIDA FILHO, O. J. de. **A Estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos: (1945-1971)**. 2008. 371f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ALMEIDA FILHO, O. J. de. Pedagogia Católica na Estratégia Editorial das Coleções de Theobaldo Miranda Santos. In: Seminário Brasileiro Livro e História Editorial - LIHED, 2. 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro – RJ, 2009, p.1-16.
- ARMANDO Hildebrand passa o cargo para Gildásio Amado. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 05 abr. 1956, p.3.
- BAPTISTINI, F. M. Z. **Livrarias, memória e identidade: a importação de livros no Brasil e a trajetória da Livraria Leonardo Da Vinci no Rio de Janeiro**. 2017. 178f. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2017.
- BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. Contribuições da Cades para a Educação (Matemática) Secundária no Brasil: uma descrição da produção bibliográfica (1953-1971). **Bolema**, Rio Claro – SP, v.23, n.35A, p.159-183, abr. 2010.
- BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. **Textos e contextos: um esboço da Cades na História da Educação (Matemática)**. Blumenau, SC: Edifurb, 2013.
- BEZERRA, M. J. **Didática especial de Matemática**. 1. ed. Rio de Janeiro: MEC/Cades, 1957.
- BEZERRA, M. J. Técnicas de fixação da aprendizagem. In: MORAES, C. M. de; MELLO e SOUZA, J. C. de; BEZERRA, M. J. **Apostilas de didática especial de matemática**. Rio de Janeiro: Cades, 1959, p.133-152.
- BEZERRA, M. J. **Didática especial de Matemática**. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC/Cades, 1962a.
- BEZERRA, M. J. **O Material didático no ensino da Matemática**. Rio de Janeiro: Cades, 1962b.
- CADES – HILDEBRAND, A. et al. **Como ensinar matemática no curso ginásial: manual para orientação do candidato a professor de curso ginásial no interior do país**. Rio de Janeiro: MEC/Cades, 195-?.
- CHAVES, J. G. **Didática da matemática**. Rio de Janeiro: Cades, 1960.

CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DA MATEMÁTICA. **Anais do 3º Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática**. Rio de Janeiro: Cades, 1960.

DIDÁTICA das disciplinas do curso médio. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 30 jan. 1959, p.5, 2º caderno.

EBERT, A. O Professor de nível Secundário. In: CADES – MENEZES, Z. de. et al. **Noções de didática geral e seus fundamentos**. Cades, 195-?a, p.161-163.

EBERT, A. Requisitos técnicos e pessoais necessários ao professor Secundário. In: CADES – MENEZES, Z. de. et al. **Noções de didática geral e seus fundamentos**. Cades, 195-?b, p.163-168.

ESTUDO de didática especial ao magistério. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 29 jan. 1959, p.4.

GARCIA, T. M. F. B.; NASCIMENTO, F. E. do. A Didática e os manuais para ensinar a ensinar Física. In: Congresso Nacional de Educação, 9, e Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3. 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba – PR, 2009, p.8.634-8.645.

HALLEWELL, L. **O Livro no Brasil**: sua história. São Paulo, SP: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1985. Tradução de Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira.

HILDEBRAND, A. Apresentação. In: CADES – HILDEBRAND, A. et al. **Como ensinar matemática no curso ginásial**: manual para orientação do candidato a professor de curso ginásial no interior do país. Rio de Janeiro: MEC/Cades, 195-?, p.5-6.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolinha de Artes do Brasil**. Brasília: MEC/Inep, 1980. Série Estudos e Pesquisas – 6.

LOPES, M. H. S. “**Como Ensinar matemática no curso ginásial**”: um manual da Cades e suas propostas para a formação de professores de matemática. 2015. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

MACHADO, R. B.; FLORES, C. R. Quando fui professor de Desenho... Reflexões sobre uma formação. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.15, n.2, p.431-446, 2013.

MESTRES APRENDEM organizar bibliotecas. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 05 maio 1960, p.12, 1º caderno.

MORAES, C. M. de; MELLO e SOUZA, J. C. de; BEZERRA, M. J. **Apostilas de didática especial de matemática**. Rio de Janeiro: Cades, 1959.

MORAES, D. D. C. D. de. **Visualidade do livro didático no Brasil**: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980. 2010. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NÃO TERÁ caráter obrigatório a nomenclatura gramatical do MEC. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 21 jan. 1959, p.4, 2ª seção.

OLIVEIRA, M. C. A. de; SILVA, M. C. L. da. Uma Análise comparativa da formação inicial de professores de Matemática e as capacitações para a implementação da Matemática Moderna em escolas paulistas nas décadas de 50 e 60. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – Colubhe. 6, 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia – MG, 2006, p.6.312–6.321.

PONTES, H. Retratos do Brasil: um estudo dos editores, das editoras e das “Coleções Brasilianas”, nas décadas de 1930, 40 e 50. **BIB (Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais)**, Rio de Janeiro, n.26. p.56-89, 2º semestre 1988.

PRESENÇA da Cades também no interior. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 20 ago. 1960, p.2, 1º caderno.

PROFESSORES MARCAM encontro para fazer escola mais viva. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 10 abr. 1959, p.7.

PUBLICAÇÕES DIDÁTICAS visando o aperfeiçoamento do ensino. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 20 set. 1960, p.10, 2º caderno.

PUBLICAÇÕES ESPECIALIZADAS para o magistério Secundário. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 01 maio 1960, p.12, 2º caderno.

ROCCO, C. M. K. **Práticas e discursos: análise histórica dos materiais didáticos no ensino de Geometria**. 2010. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ROCHA, D. da S. **Formação de professores de Matemática na Bahia (1953-1971): Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário**. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia – Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2014.

SCHMIDT, M. A. B. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.2, p.709-729, jul./dez. 2006.

SILVA, C. B. da. Editora do Brasil e o livro Admissão ao Ginásio (décadas de 1940-1960). In: Congresso Brasileiro de História da Educação – História da Educação: global, nacional e regional, 9. 2017, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa – PB, 2017, p.3.840-3.857.

SILVA, G. B. **Introdução à crítica do Ensino Secundário**. Rio de Janeiro: Cades, 1959.

SILVA, M. E. de A. J. da. **A Didática da matemática no Ensino Secundário**. Rio de Janeiro: Cades, 1960.

SILVA, V. B. da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n.6, p.29-57, jul./dez. 2003.

SILVA, V. B. da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). 2005. 389f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

II SIMPÓSIO nacional de Orientação Educacional. **Ultima Hora**. Rio de Janeiro, 28 abr. 1958, p.2.

SIQUEIRA, C. R. Função e objetivos da Escola Secundária brasileira. In: CADES – HILDEBRAND, A. et al. **Como ensinar matemática no curso ginásial**: manual para orientação do candidato a professor de curso ginásial no interior do país. Rio de Janeiro: MEC/Cades, 195-?, p.9-21.

TOMÉ, D. C. **Modas e modos domésticos: os manuais de instrução femininos e a educação da mulher – décadas de 1950 e 1960**. 2013. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ÚLTIMAS publicações da Cades. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 01 abr. 1962, p.4, 5ª seção.

VALDEMARIN, V. T. A Construção do objeto de pesquisa. In: SILVA, M. da; VALDEMARIN, V. T. (Org.). **Pesquisa em educação**: métodos e modos de fazer. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010, p.47-66.

VALDEMARIN, V. T.; CAMPOS, D. G. do S. Concepções pedagógicas e método de ensino: o manual didático Processologia na Escola Primária. **Paidéia (online)**, Ribeirão Preto, v.17, n.38, p.343-356, set./dez. 2007.

CAPÍTULO VII – A CADES E SUAS AÇÕES NO ENSINO SECUNDÁRIO

Mas se grande foi [...] o seu crescimento *quantitativo* nos últimos 25 anos, com perspectivas ainda de muito maior crescimento nos anos vindouros, faltou à nossa escola secundária um correspondente desenvolvimento *qualitativo* no sentido de evoluir de seu primitivo e rígido formalismo cultural para um sentido social mais amplo e realista, em que a inteligência e a cultura sejam postas a servir aos interesses mais vitais da coletividade.

Absorta complacentemente nas suas rotinas tradicionais, ela continuou a prestar o mesmo serviço que, em época anterior, vinha prestando à nata aristocrática de uma sociedade predominantemente rural e agrária, em moldes quase feudais. Nenhuma redefinição de suas finalidades e seus objetivos; nenhuma alteração fundamental na rigidez legal de seus currículos; nenhuma melhoria nas suas instalações, no seu equipamento e nos seus recursos áudio-visuais; nenhum progresso nas suas técnicas de trabalho e nos seus métodos de ensino; sobretudo, nenhuma tentativa de redefinir sua filosofia da educação em face das rápidas transformações que, desordenadamente, se vinham operando no nosso panorama social.

Aparentemente, nossa escola secundária nem mesmo chegou a se aperceber dessas transformações sociais, e muito menos a arregimentar suas forças e reorganizar seus recursos para se reajustar às novas realidades emergentes, interpretá-las e orientá-las no seu processamento, atendendo às novas necessidades geradas pela nossa evolução social.

Limitou-se, apenas, a aceitar passivamente o impacto da nova corrida em busca de uma educação secundária para a juventude; transformaram-se pardieiros e vetustas casas particulares em ginásios; multiplicaram-se os turnos, comprimindo-se seus horários; superlotaram-se de alunos as salas de aula, tornando impossível qualquer atuação mais direta sobre a personalidade desses alunos; recrutaram-se, às pressas, professores improvisados, alguns mesmo (12%) sem curso secundário completo. Por fim, como medida salvadora, procedeu-se ao reconhecimento burocrático mas legal desses educandários improvisados, que foram autorizados a expedir certificados de conclusão do curso secundário.

Nessa precipitada massificação, a nossa escola secundária vem perdendo o sentido de sua missão social e a própria noção de sua função eminentemente educativa em relação aos adolescentes. Assoberbada com programas inflados de enciclopedismo, pouco tempo lhe sobra para atender aos aspectos mais recônditos, complexos e imponderáveis de uma verdadeira atuação educativa sobre os adolescentes que a freqüentam. Sobre vários aspectos fundamentais, que recomendavam as nossas antigas escolas secundárias como verdadeiros *educandários* de adolescentes, verifica-se até mesmo um retrocesso; vários dos nossos ginásios são antes *moinhos apressados de instrução*, em que os programas oficiais são triturados perfuntoriamente nas aulas diárias em rápida sucessão, do que *educandários de adolescentes*, nos quais pacientemente se deveria desenvolver a tessitura de personalidades educadas e devidamente integradas no seu meio social.

Dêse modo, somos forçados a admitir a sombria conclusão de que, paralelamente ao seu grande *crescimento quantitativo*, a nossa escola secundária vem sofrendo um severo *retrocesso qualitativo*; esta situação está a exigir das autoridades, mas principalmente dos próprios educadores – e todo professor deve ser, primeiro e acima de tudo, um educador – uma corajosa atitude de revisão crítica dos postulados e dos objetivos que até aqui têm orientado a nossa escola secundária.

Será preciso restaurar, na mentalidade dos nossos educadores, o sentido fundamentalmente humano e social que deve caracterizar toda a atuação educativa. Será preciso reequacionar o problema da nossa juventude escolar

nos seus devidos termos: 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 toda a sua atuação. A preocupação obsessiva pelas matérias abstratas dos programas oficiais deve ser substituída pela preocupação muito mais rendosa do desenvolvimento e da formação ética e social de jovens personalidades sadias, equilibradas, cônscias de seus deveres e responsabilidades, capazes, enfim, de contribuir para o bem-estar e o progresso de uma sociedade democrática. Aliás, a própria instrução, quando inspirada por êsses propósitos e ideais educativos, ganha novo sentido, ampliando suas possibilidades, adquirindo novas perspectivas humanas e tornando-se um recurso fecundo e dinamizador da inteligência e da vontade. No nível da escola secundária, toda a instrução deve ser eminentemente educativa¹.

O texto acima está apresentado no primeiro número da revista *Escola Secundária* publicado pela Cades. Ao criticar tão seriamente o cenário desse ensino e ressaltar a necessidade premente de mudanças, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário demonstra a necessidade de suas ações que, como vimos em textos anteriores, de modo mais específico, e veremos aqui, de modo mais geral, buscariam modificar esse contexto.

Assim, logo após ser criada, a Cades foi apresentada na imprensa – especificamente n’*O Jornal* como:

um órgão de emergênciaⁱ, destinado à recuperação do ensino e a dar melhor aproveitamento à rede escolar e ao equipamento existente, e tem por fim promover uma vigorosa obra de estímulo, orientação e assistência ao ensino secundário. Cuidará, dentre outras coisas, do aperfeiçoamento do professor, dos técnicos e administradores do ensino secundário, mediante cursos e estágios de estudos e bolsas de estudos. Vai também elaborar material didático. Oferecerá assistência na instalação e reorganização de educandários, além de outras medidas de real interesse para a melhoria do ensino de grau médio.²

A Cades era tida como um órgão da Diretoria do Ensino Secundário, com caráter dinâmico, que deveria “realizar os trabalhos exigidos pelo melhoramento e pela orientação do ensino secundário em seus aspectos mais importantes do ponto de vista pedagógico.^{3>ii}. Sua atuação pode ser dividida em quatro períodos: 1) do anúncio à

ⁱ A Cades foi resultado de uma ação emergencial, mas permaneceu atuante por quase 20 anos, devido às carências educacionais da época. A “Campanha conquistou um *status* de órgão, adquirindo um corpo robusto e que serviu para difundir o ideário educacional bem como o político da época.” (BARALDI; GAERTNER, 2013, p.179). “Para que uma Campanha funcionasse por tanto tempo, houve injeção de capital, bem como de vontade política, entendida como necessidade de adequação educacional ou não.” (BARALDI; GAERTNER, 2013, p.180).

ⁱⁱ Isso atenderia aos interesses legais, conforme apontam Baraldi e Gaertner (2010, p.171) ao tratar do ensino de Matemática: “a preocupação maior neste momento do ensino de matemática deveria ser, segundo as orientações oficiais, com a metodologia e com os meios didáticos que favorecessem a formação do adolescente em questão.”

implantação (1953-1956)ⁱⁱⁱ; 2) consolidação e expansão (1956-1963)^{iv}; 3) renovação administrativo-pedagógica (1963-1964)^v; e declínio e desaparecimento (1964-1970)^{vi}.⁴

Nesse texto trataremos das diversas ações desenvolvidas pela Cades nesses quatro períodos, nas diversas frentes do Ensino Secundário^{vii}.

1. Cursos para professores

Em capítulo anterior já tratamos dessa temática, enfocando especificamente os cursos de orientação aos Exames de Suficiência. Nessa seção nossa intenção é ampliar a perspectiva, apresentando e discutindo outros cursos, voltados aos professores, oferecidos pela Cades.

Além dos cursos de orientação para os professores que almejavam o registro no MEC, a Cades, em seu desenvolvimento, passou a ministrar cursos de aperfeiçoamento a docentes que estavam com sua situação regularizada^{viii ix}.

Outra seara aberta ocorreu a partir da parceria, firmada com o Serviço de Radiodifusão Educativa, em 1956, pela qual a Campanha se responsabilizou pelo financiamento, e posteriormente pela organização, do antigo e conhecido programa da

ⁱⁱⁱ Nesse período em que a Diretoria do Ensino Secundário estava sob a responsabilidade de Armando Hildebrand foram realizados os primeiros cursos de orientação aos Exames de Suficiência, e cursos para diretores e secretários.

^{iv} Nessa fase, Gildásio Amado assume a Diretoria do Ensino Secundário, e os cursos e demais ações da Cades, de modo geral, se espalham nacionalmente, principalmente com o auxílio das Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário. “Os anos áureos dessa Campanha (1956-1963) coincidiram com um dos períodos de maior efervescência política, social, cultural e ideológica da história brasileira.” (PINTO, 2000, p.10).

^v Nessa época, Lauro de Oliveira Lima, que era um reconhecido inspetor federal, fruto do “trabalho renovador que havia efetuado na Inspetoria Seccional do Ensino Secundário do Ceará” (BARALDI; GAERTNER, 2010, p.167), assumiu a Diretoria do Ensino Secundário, propondo novas posturas para a Campanha, no entanto, com a implantação do regime militar e seu posicionamento contrário a tal, deixou seu cargo ainda em 1964.

^{vi} Nessa etapa, Gildásio Amado retorna como diretor do Ensino Secundário, no entanto, nesse momento, suas ações não mostram a vitalidade nem causam a efervescência que caracterizaram seu primeiro mandato.

^{vii} Dentre os anos de atuação da Campanha, 1960 foi o de mais ampla divulgação das atividades, o que leva pesquisadores, apoiados em documentação disponível, indicar esse como o ano de mais intensa programação da Cades (PRESENÇA..., JORNAL DO COMMERCIO, 1960).

^{viii} Segundo Lima (1960), os cursos de aperfeiçoamento foram criados a partir dos cursos de orientação, inspirados neles, mas com a intenção de aprimorá-los. Mantém-se, talvez por isso, um formato similar aos dos cursos de orientação. Usualmente eram cursos oferecidos em período de férias escolares, mas também chegaram a ocorrer durante o ano letivo, e tinham duração variável – de três dias a dois meses. Para o ano de 1955 estava previsto que participariam dos cursos de orientação e de aperfeiçoamento um total de 1.120 docentes (RECURSOS PARA APERFEIÇOAMENTO..., JORNAL DO BRASIL, 1955).

^{ix} No ano de 1956 a Cades realizou cursos de aperfeiçoamento para docentes de Português (Porto Alegre), Física (São José dos Campos) e Química (Instituto Nacional de Tecnologia) (FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1956). Apointamos que até abril desse mesmo ano, 1956, por meio de seus cursos de orientação e aperfeiçoamento, a Cades já havia atendido cerca de 4 mil professores (ARMANDO..., DIÁRIO CARIOCA, 1956).

Rádio Ministério da Educação^x: o *Colégio do Ar*.⁵ Tal programa era voltado ao “ensino de línguas, história, geografia e ciências”⁶, e tinha por objetivo “a difusão de cultura em nível de ensino médio”⁷. Também se responsabilizou pelos *Cursos de Orientação* para professores do Ensino Médio, propagados pela rádio, que visavam “dar assistência e manter contato com os professôres, principalmente do interior^{xi}, oferecendo-lhes condições para melhorar os seus conhecimentos e técnicas de ensino.”⁸ Dentre os conhecimentos abordados estavam os de conteúdo específico e didática de diferentes disciplinas, de “Aspectos Psicológicos da Educação do Adolescente; Didática Geral; [e] Orientação Educacional”^{9xii}. Entravam também no ar programas de *Atualidades de Educação*, um “boletim diário informativo das realizações das idéias no campo da educação e dos fatos de maior relevância ocorridos no país.”¹⁰

Esses programas eram divulgados nos jornais, em artigos que incluíam os horários em que ocorreriam, o que acreditamos ter sido uma tática voltada especificamente para o público alvo pretendido. O *Colégio do Ar*, que visava a população de modo mais geral, visto cuidar da divulgação de conhecimentos de diferentes áreas, era ministrado pela manhã, das 7h às 9h. O *Curso de Orientação* ocorria das 18:30 as 19:30, horário em que os professores já se encontravam em suas casas, e o de *Atualidades Educacionais* era apresentado em conjunto com os demais.

Outras informações que localizamos acerca dessa parceria, nos permitem saber que em 1957, por meio do *Colégio do Ar*, a Cades realizou um curso sobre Orientação Educacional^{xiii11}; que no ano letivo de 1958, mais de 10 mil professores se inscreveram para o *Colégio do Ar*¹²; e que em 1961 a Cades seguiu com sua programação na Rádio Ministério da Educação, com o *Colégio do Ar* e os *Cursos de Orientação*¹³. Em 1963 o *Colégio do Ar* foi substituído, na Rádio Ministério da Educação e Cultura, pelos cursos *Atualidade em Educação*, organizado em parceria entre a Cades e o Instituto Nacional de

^x Na Rádio Ministério da Educação eram “realizados programas de difusão cultural e de divulgação das iniciativas e dos empreendimentos do Ministério da Educação e Cultura, especialmente no tocante ao ensino médio.” (A PARTIR..., DIÁRIO DA NOITE, 1957, p.5). Esses diferentes programas eram transmitidos diariamente em ondas médias e curtas, pelo meio de comunicação mais abrangente do país à época, chegando a um número maior de pessoas. Assim, possivelmente essa parceria também possa ser caracterizada como atividade de difusão, relacionada, portanto, ao “D” da sigla Cades.

^{xi} De modo especial os que haviam realizado “cursos intensivos de preparação promovidos pelas Diretorias do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial” (A PARTIR..., DIÁRIO DA NOITE, 1957, p.5).

^{xii} “eventualmente, serão desenvolvidas práticas extracurriculares e extraescolares” (A PARTIR..., DIÁRIO DA NOITE, 1957, p.5).

^{xiii} Sobre Orientação Educacional trataremos em seção específica, ainda neste capítulo.

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com a intenção de promover o aprimoramento de professores do Primário e do Secundário.¹⁴

Em 1958 a Cades promoveu dois cursos de alta especialização para professores de Química, com 15 vagas cada, ofertados em Belo Horizonte e Porto Alegre, com duração prevista de um mês. Ao término desse curso os professores-cursistas foram presenteados com um pequeno laboratório de Química.¹⁵ Além destes, foram ofertados, nesse ano, outros cursos de aperfeiçoamento para professores já registrados¹⁶.

Em 1959 realizou-se um estágio de três meses sobre o cinema educativo, para os professores de nível médio. Esse curso foi uma parceria entre a Cades, o Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince), o Setor de Cinema Educativo da Secretaria de Educação da prefeitura do Distrito Federal, a Seção de Áudio-Visuais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e o Serviço Cinematográfico da Ação Católica. Tal curso objetivava “o incentivo ao aprendizado, tornando as tarefas dos docentes mais proveitosas e agradáveis, contribuindo em muito para a formação de um seguro senso estético na juventude brasileira”¹⁷. Frequentaram o curso mais de cinquenta professores do Rio de Janeiro.¹⁸

Ainda nesse ano de 1959, foi promovido um curso de arte dramática, com duração de 22 dias, visando incrementar métodos específicos na educação secundária: nele foram ensinados teatro amador e teatro infantil e táticas para aplicação de jogos dramáticos. Além desse curso, foram organizadas mesas-redondas para tratar de aspectos psicológicos e pedagógicos da arte dramática no Ensino Secundário.¹⁹ Essa foi a primeira ação oficial do Setor de Atividades Extraclasse da Cades²⁰. O curso de cinema também foi organizado por esse setor, cuja criação – em 1959 – era recente.

Em 1959 a Cades também apoiou a criação de Associações Nacionais de professores das diferentes disciplinas, incentivando a reunião de docentes visando a possibilitar “novos horizontes no campo da especialização e do debate em torno das questões didáticas da disciplina em que são especialistas.”²¹

Em 1960, objetivando atender as solicitações de diversos diretores de escola, a Cades criou uma equipe volante com a intenção de “estimular e orientar professôres e alunos interessados na prática de atividades relacionadas ao jôgo dramático.”²² Para compor esse time foram convidados professores que haviam realizado o curso no ano anterior. Já sobre o cinema, estava em elaboração o plano para o Cine-Fórum Semanal para Professores, bem como estava em estudo, juntamente ao Ince, “critério pedagógico, administrativo e financeiro a adotar na distribuição de projetores fixos e sonoros (16mm)

aos colégios do Distrito Federal cujos professores freqüentaram o curso ‘*Cinema na Escola Secundária*’²³, no ano anterior.

Em 1960 a Cades apoiou a realização da II Escola Latino-Americana de Física, ocorrida no Rio de Janeiro²⁴, e nos anos de 1960^{xiv} e 1961 colaborou com o oferecimento de cursos no Centro de Aperfeiçoamento das Técnicas de Ensino Científico (Catec)^{xv25}. Essas atividades tinham duração de cerca de 30 dias, e foram realizadas em quatro etapas: a primeira série em janeiro/fevereiro de 1960, sobre Mecânica, a segunda série, realizada em julho desse mesmo ano, tratou de Ótica e Acústica^{xvi26}, a terceira em janeiro/fevereiro de 1961 sobre Eletricidade e Magnetismo, e a quarta sobre Física Atômica e Nuclear.²⁷ O curso abrangia aulas teóricas e de laboratório, distribuídas em seis horas diárias, três pela manhã e três à tarde²⁸.

Em 1960, assim como já havia ocorrido na década de 1950, a Cades promoveu curso de aperfeiçoamento para professores de inglês, ministrado por professora recém retornada de estágio no exterior.²⁹ Nesse ano também ofereceu cursos para disciplinas específicas, como Português e Matemática, por exemplo³⁰.

A Cades, visando ampliar suas possibilidades de atuação, realizava parcerias com diferentes órgãos e instituições. Em 1961, por exemplo, associou-se ao Centro de Orientação Pedagógica dos Professores Cenegistas (COPPC)³¹ e à Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Médio (Cadem), esta última subordinada, à época, à Secretaria de Educação da Guanabara. Por meio do acordo Cades-Cadem, a Cades colaboraria técnica e financeiramente,

fornecendo à CADEM os recursos necessários à execução dos projetos de atividades elaborados pelos técnicos de ambas as Campanhas, depois de aprovados pelos respectivos responsáveis. [...] O trabalho conjunto [...] representará a elaboração, de comum acôrdo, de planos e cursos, seminários e encontros de aperfeiçoamento e especialização do pessoal de ensino médio da Guanabara; pesquisa sôbre interêsses e aptidão dos adolescentes; inquéritos e levantamentos necessários ao ajustamento dos diferentes tipos de ensino médio às necessidades do aluno e da comunidade; assistência pedagógica às escolas profissionais de nível médio.³²

Dessa parceria, mais diretamente relacionada ao Departamento de Ensino Técnico, resultou o curso de especialização destinado aos professores das Classes Experimentais, com duração de, aproximadamente, 3 meses.³³

^{xiv} Em 1960 os cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Cades já totalizavam 62 (CURSOS DE ORIENTAÇÃO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).

^{xv} Esse Centro foi organizado pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Distrito Federal, na época Rio de Janeiro, em parceria com a Cades, objetivando atender aos professores Secundários.

^{xvi} Atendeu a 30 professores.

Ainda por essa parceria, visou-se difundir mais amplamente o Ensino Médio no Estado da Guanabara, tendo como principal objetivo aperfeiçoar e especializar os professores em atuação nos ginásios e escolas técnicas cariocas, de modo a ampliar o rendimento do Ensino Secundário nesse local.³⁴

Além dos cursos resultantes dessa parceria, em 1961 realizou-se outra atividade de formação pedagógica, com duração de três dias, que ocorria nos três turnos.³⁵ Nesse mesmo ano, a Cades também inovou oferecendo cursos especiais por correspondência, objetivando possibilitar constante atualização de conhecimentos por parte dos professores. O curso tinha duração de oito meses e tratava de problemas da educação. Informações detalhadas sobre esse curso foram enviadas às Inspetorias Seccionais, que deveriam difundir a informação.³⁶

A sua organização foi orientada no sentido de dar aos mestres o máximo de esclarecimentos quanto ao campo de trabalho e à disciplina pela qual se responsabilizam nos ginásios e colégios brasileiros. Além dos formulários que serão enviados durante o período aos mestres inscritos, a CADES fornecerá sempre uma relação bibliográfica pedagógica e suas publicações didáticas. Desta forma, a CADES poderá, também, difundir seu trabalho em torno da implantação da Orientação Educacional nos estabelecimentos de ensino do interior do país.³⁷

É fácil, portanto, perceber seu alcance e possibilidades, pois levarão a uma tomada de consciência mais profunda quanto aos deveres e responsabilidades de educação da escola secundária, com a vantagem de não retirar o professor de seu meio, nem lhe perturbar a rotina de atividades, pois o interessado se dará à leitura, estudo e execução de exercícios no dia e hora que lhe fôr possível.³⁸

Nas férias de 1962 foi oferecido o curso de aperfeiçoamento sobre Mecânica e Calor, no Instituto Costa Ribeiro.³⁹ Já no início de 1963, a Cades realizou curso de Artes Industriais destinado aos professores de Trabalhos Manuais.⁴⁰ Além deste, nesse mesmo período foi também ofertado o curso de Didática de Técnicas Comerciais^{xvii} aos professores que desejassem lecionar tal disciplina⁴¹. Esse curso teve duração de 40 dias⁴². Ainda no início desse ano letivo, em 15 cursos de aperfeiçoamento de professores ofertados pela Cades em diferentes estados, foi utilizado o livro de Lauro de Oliveira Lima, “Escola Secundária Moderna”, uma publicação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.⁴³

^{xvii} Sobre essa temática, também localizamos notícias que tratavam, em 1963, de um Curso de Treinamento para Professores de Técnicas Comerciais, voltado aos docentes que viessem a lecionar tal disciplina (PROFESSORES DE TÉCNICAS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1963), um curso intensivo com duração de quatro meses e meio que possibilitaria aos concluintes a obtenção do registro definitivo para lecionar no Ginásio. Esse curso foi realizado em sete cidades. (CURSO DE TÉCNICAS COMERCIAIS DÁ ACESSO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1963).

Além disso, de março a junho de 1963, realizou-se um curso intensivo para os professores sobre a disciplina Organização Social Brasileira, em virtude da nova lei, a LDB, e das disciplinas que ela indicava para compor as grades curriculares.⁴⁴ Também em julho desse mesmo ano ocorreu curso intensivo, em 15 dias, para professores de Ciências, Matemática, Português, Geografia e História, organizado pela Cades e oferecido na Faculdade de Filosofia Santa Úrsula, seguindo os parâmetros preconizados pelo Plano Trienal de Educação, que trataria de assuntos voltados à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961⁴⁵: “As aulas serão dadas pela manhã (entre oito e onze horas) e à tarde (entre quatorze e quinze horas), sendo duas de conteúdo da disciplina e uma de problemas de educação.”⁴⁶ Sobre esse curso, seus “programas foram ordenados de acordo com a lei de diretrizes e bases, objetivando à atualização de conceitos, métodos e procedimentos didáticos das disciplinas obrigatórias, propiciando, assim, melhor e moderna pedagogia na escola secundária brasileira.”⁴⁷

Nesse ano, 1963, a Cades também promoveu e organizou uma visita de professores norte-americanos à Universidade do Estado da Guanabara (UEG), com o intuito de aproximar educadores de diferentes nacionalidades.⁴⁸

Em janeiro de 1964 a Cades ofertou um curso de Treinamento Básico para os professores das disciplinas obrigatórias, com duração de 23 dias em reuniões de quatro horas diárias. Essa iniciativa ocorreu em parceria com a Associação dos Diplomados da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Estado da Guanabara (UEG).⁴⁹

Também no início desse mesmo ano, 1964, foram ofertados 39 cursos^{xviii} de aperfeiçoamento aos professores do Ensino Médio, e para julho estavam previstos outros cursos similares, que atenderam/atenderiam as disciplinas de Ciências, Português, Matemática, História e Geografia, com duração de 23 dias e 7 horas diárias de aulas, totalizando 161 horas de atividade. Além das 7 horas de aula, os cursistas levavam tarefas, diariamente, para serem realizadas em casa. Além das aulas, ocorriam “palestras, conferências e excursões de estudos, [...] é um dos mais completos e difíceis cursos de aperfeiçoamento de professores do país”⁵⁰. O curso, como normalmente ocorria com as propostas da Cades, era gratuito, tendo como única exigência para a inscrição ser professor Secundário. Essas iniciativas seriam

^{xviii} Dentre eles, o de Niterói, para o qual se inscreveram 210 professores.

o primeiro passo para a tão necessária e ansiosamente esperada reforma do ensino secundário brasileiro, cujo principal objetivo é adaptar a obsoleta orientação vigente nos vários colégios de nível médio a moderna pedagogia, a qual se fundamenta na integral participação do aluno nos trabalhos escolares e nas próprias aulas, transformando as salas de aulas, até então nada mais do que simples cenários para os autênticos monólogos habitualmente proferidos pelos professores, em verdadeiras classes laboratórios, caracterizadas, principalmente, pela total integração do professor com o aluno.⁵¹

Essas atividades faziam parte do Plano para a Reforma do Ensino Médio^{xix}, idealizado pelo MEC, o plano de atividades da Diretoria do Ensino Secundário para 1964, que objetivava “a reformulação dos métodos de ensino ora vigentes, considerados arcaicos e altamente prejudiciais.”^{xx}⁵².

Em 1965 a Cades realizou curso intensivo de aperfeiçoamento aos professores, com duração de quatro meses, sobre Economia Doméstica.⁵³ Também foi ofertado curso intensivo de Técnicas Agrícolas^{xxi} a professores que atuavam nos Ginásios Orientados para o Trabalho⁵⁴. Organizaram-se, ainda, por meio de convênios, cursos de formação e atualização de professores do Ensino Secundário em geral^{xxii}⁵⁵.

Em 1966, a Cades ofereceu, na PUC do Rio de Janeiro, curso de aperfeiçoamento em Geografia, com duração de 120 horas⁵⁶. Já em 1967 a Cades, em parceria com a Faculdade Santa Úrsula, promoveu estágio para professores do Ensino Médio, com duração de dois meses, oferecendo 20 vagas com bolsa de estudos.⁵⁷ Eram também oferecidos cursos mais curtos, com duração em torno de cinco dias, muitas vezes

^{xix} O Plano era composto por quatro objetivos principais: “1 – Ampliação da rede escolar secundária brasileira, de acordo com as necessidades do país, no atual estágio do seu desenvolvimento. 2 – Aumento da escolaridade, aperfeiçoamento de pessoal docente, técnico e administrativo. Melhoria das condições materiais dos estabelecimentos. 3 – Adequação da escola secundária à realidade brasileira, levando-se em consideração o atual estágio do desenvolvimento do país e peculiaridades regionais. 4 – Integração da escola na comunidade em face aos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5 – Reformulação da Diretoria do Ensino Secundário e da CADES quanto aos aspectos técnicos e administrativos, a fim de capacitar estes órgãos a realizarem os objetivos expressos nos itens 1, 2, 3 e 4.” (CURSO PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO..., DIÁRIO CARIOCA, 1964, p.9).

^{xx} É interessante comentar que nesse período a Diretoria do Ensino Secundário estava sob responsabilidade de Lauro de Oliveira Lima, que assume uma postura de renovação. Essa proposta já era praticada pela Cades, mas agora ela é assumida mais explicitamente.

^{xxi} Sobre essa temática a Cades também publicou um livro, voltado aos professores: Técnicas Agrícolas no Ginásio, de Hilton Salles, publicado pela Campanha em 1965 (SALLES, 1965).

^{xxii} Nesse ano a PUC do Rio de Janeiro criou um curso sobre a Estrutura e Planejamento do Ensino Secundário, resultado de convênio entre a Diretoria do Ensino Secundário e essa instituição. Era destinado à “professores diplomados e [...] funcionários de órgãos públicos e privados do setor educacional [...] será ministrado a licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia e Ciências Sociais, bem como para funcionários públicos e de empresas particulares que sejam diplomados em universidades, segundo o convênio.” Foram abertas 35 vagas e a Cades ofereceu bolsa de estudos aos cursistas, mas em número reduzido. “Na primeira fase do curso, dedicada à análise da situação real do Ensino Secundário Brasileiro, serão observadas todas as falhas nos diversos níveis e setores de ensino e na segunda será dada a técnica de planejamento ideal para uma reestruturação do ensino no País.” (PUC..., CORREIO DA MANHÃ, 1965, p.6).

ministrados por professores estrangeiros⁵⁸. Esses, normalmente, enfocavam temáticas didáticas, metodológicas^{xxiii}, sociológicas e psicológicas, entre outras. Realizavam-se, ainda, círculos de estudos sobre temáticas educacionais e sobre a nova legislação em implementação.

2. Estágios

Em 1957, a Cades, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, em seu Colégio em Nova Friburgo, organizou estágios para agentes que desempenhavam diferentes funções no Ensino Secundário: inspetores, diretores e professores. Os estágios poderiam ser de aperfeiçoamento (cursos do tipo A e B) e de informação (tipo C): “tipo A (duração de três meses), tipo B (duração de um mês) e tipo C (duração de cinco dias)^{xxiv}. [...] Todas as despesas de hospedagem e ensino dos estágios correm por conta da CADES, exceto a viagem de ida e volta para Nova Friburgo^{xxv}.”⁵⁹ As atividades de informação voltavam-se para inspetores, autoridades de ensino e diretores, já as de aperfeiçoamento, eram dirigidas para os professores.

Por meio desses estágios, os professores do interior, de diferentes estados, tiveram “oportunidade de entrar em contato com as modernas técnicas de trabalho em assuntos de vital importância para o aumento de rendimento do ensino de nível médio no Brasil”⁶⁰. Neles abordaram-se temas como “Organização Escolar e de Ensino^{xxvi}, Atividades Extra-Classe, Higiene Escolar e Orientação Educacional”⁶¹. Foram diversos os estágios então realizados, voltados a técnicos de educação, professores, diretores, inspetores de ensino e orientadores educacionais⁶². Para esses 3 tipos de estágio, em 1958, se inscreveram 300 professores, dos quais 135 foram selecionados, em virtude do espaço para alojamento^{xxvii}⁶³. Os cursos dispunham de partes teóricas e práticas, visando à renovação

^{xxiii} Cursos dessa natureza chegaram a ter duração de dois meses (CURSO DE METODOLOGIA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).

^{xxiv} Em 1961, os cursos tiveram duração variável, de uma semana (informação) e de três semanas a um ano letivo (aperfeiçoamento) (ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961, p.8).

^{xxv} “Os professôres estagiários ficarão hospedados em apartamentos no Colégio Nova Friburgo, onde terão refeições, roupa lavada e assistência pedagógica completa, sendo tôdas as despesas custeadas pela CADES” (ESTÁGIOS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961, p.4). Ainda, caso o cursista não dispusesse de condições financeiras, teria metade de seus gastos com a viagem supridos, até um total de 3 mil cruzeiros (ESTÁGIOS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961).

^{xxvi} Quando a escolha se dava pelo estágio de ensino, os professores deviam escolher uma das disciplinas: Ciências Naturais, Física, Matemática, Português, Filosofia, Geografia, História ou Inglês (MESTRES FAZEM..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).

^{xxvii} Já em 1960 participaram dos estágios 114 professores de diferentes estados brasileiros (MESTRES CARIOCAS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).

de conhecimentos e à chamada “revolução didática”⁶⁴, por meio, dentre outros, da observação das “novas técnicas didáticas (como sejam o regime das classes experimentais, Orientação Educacional e Profissional etc.)”⁶⁵.

Os estágios foram realizados anualmente, pelo menos até 1965, segundo as informações por nós localizadas.⁶⁶ Nesse ano de 1965, foram ofertados estágios de aperfeiçoamento para professores em seis estados e no Distrito Federal (agora já Brasília), com duração de um a seis meses. Os cursistas tiveram ajuda mensal de 200 mil cruzeiros.⁶⁷ Também nesse ano, 460 professores bolsistas participaram de estágio para várias disciplinas “científicas” do nível médio, durante as férias, em quatro capitais^{xxviii} e, assim como ocorrera anteriormente, os cursistas receberam auxílio financeiro.⁶⁸

Por fim, em 1967, como já havia realizado anteriormente, a Faculdade Santa Úrsula, ainda em convênio com a Cades, ofereceu estágio de 2 meses para professores, com 26 vagas e bolsas de estudo.⁶⁹

3. Centros

Em 1959 a Cades criou dois Centros de Aperfeiçoamento Técnico para docentes do nível médio, um em São Paulo^{xxix}, outro no Distrito Federal^{xxx} (Rio de Janeiro^{xxxi}), nos quais seriam realizados constantes aperfeiçoamentos profissionais^{xxxii} que permitiriam “contato com as mais recentes conquistas no terreno didático, de modo a garantir um aprendizado mais eficaz”⁷⁰. Além dos professores do Ensino Secundário a serem atendidos, os docentes dos cursos da Cades, tanto de disciplinas “científicas” quanto de estágios, teriam, nessas atividades, acesso a “elementos para o conhecimento das recentes descobertas e dos temas que deverão centralizar suas explanações nos diversos cursos que

^{xxviii} “1) Recife, 180, que estudarão Física, Química, Biologia, Matemática e Iniciação à Ciência; 2) Belo Horizonte, 120, com o mesmo quadro de disciplinas previstas para o estágio da capital pernambucana menos Matemática; 3) São Paulo, 120, apenas dedicados a três setores: Iniciação à Ciência, Física e Química; 4) Porto Alegre, 40, somente para Biologia, em um programa que contará com a direta colaboração da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.” (ENSINO MÉDIO..., JORNAL DO COMMERCIO, 1965, p.5).

^{xxix} “em cooperação com a Universidade de São Paulo, através de sua Faculdade de Filosofia, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, do INEP, e de entidades educacionais que desejarem cooperar para um rápido soerguimento da idéia” (O MAGISTÉRIO..., LUTA DEMOCRÁTICA, 1959, p.3).

^{xxx} Anexo à Pontifícia Universidade Católica (PUC), em virtude da quantidade de “laboratórios e material de pesquisa” (O MAGISTÉRIO..., LUTA DEMOCRÁTICA, 1959, p.3) de que dispõe.

^{xxxi} Anteriormente, esse Centro já foi citado em relação aos cursos que oferecia, tratado naquele momento como Centro de Aperfeiçoamento das Técnicas de Ensino Científico (Catec).

^{xxxii} De modo especial, por meio de “cursos intensivos ou estágios de curta duração, com programas eminentemente práticos, capazes de garantir aos interessados o treinamento necessário para atualizar-se nas últimas conquistas pedagógicas.” (MAGISTÉRIO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1959, p.4, grifos nossos).

lecionam”⁷¹. As estratégias eram voltadas, principalmente, às disciplinas ditas “científicas”, ou seja, Química, Física, Biologia, História Natural e Ciências Naturais⁷².

Ao dar sequência à implantação de centros, em 1963 a Cades, em parceria principalmente com o Instituto Brasileiro de Educação Ciências e Cultura (IBECC), apoiou a criação de 39 Centros de Ciências no país^{xxxiii}, provendo recursos financeiros e humanos, de formação, voltados aos orientadores destas instituições. Com esses Centros visava-se “acelerar o processo de encaminhamento das jovens vocações brasileiras”⁷³. Eles já seriam instalados com *kits* de Ciência (laboratórios básicos) produzidos pelo IBECC, destinados ao uso dos alunos. Os orientadores dos Centros, para participar dos cursos a eles mais especificamente voltados, receberiam “passagem de ida e volta e uma bolsa de estudos no valor de cento e cinquenta mil cruzeiros”⁷⁴.

Também em 1963 a Cades ajudou financeiramente na construção de dois Centros Federais de Educação e Cultura, um em Campos e outro em Niterói,⁷⁵ cidades sedes das Inspetorias Seccionais de Ensino Secundário do MEC. Além deles, estava prevista a construção, nesse mesmo ano, de outros 38 desses Centros em diferentes estados, em cidades-sede de Inspetorias Seccionais. A verba para essa criação vinha do MEC, via Diretoria do Ensino Secundário e Cades⁷⁶.

4. Casa do Professor

A Casa do Professor foi criada pela Cades, em 1955,

destinada a dar assistência cultural e pedagógica e promover o aprimoramento do professor, do administrador escolar e do técnico educacional. [...]

A Casa do Professor será um centro de estudo e reunião de educadores. Hospedará educadores vindos do interior, especialmente quando em viagem de estudo ou em atividades ligadas ao magistério como congressos, seminários, conferências, excursões pedagógicas etc.

Nela qualquer educador patricio ou estrangeiro encontrará informações sobre assuntos de interesse profissional ou pessoal e, muito especialmente, sobre oportunidades de aperfeiçoamento no país e no estrangeiro, sobre aquisição de obras e material didático, sobre endereços de instituições educacionais ou de educadores.⁷⁷

^{xxxiii} Questionamos se esses Centros teriam relação aos (ou teriam influenciado na criação dos) Centros de Ensino de Ciências, os conhecidos Ceci's, criados mais ao final da década de 1960. Abrantes e Azevedo (2010, p.480), tratam um como sinônimo do outro: “Em outra frente de ação, o Instituto colaborou com o Ministério da Educação, que, por intermédio da Campanha para o Avanço do Ensino Secundário [sic] (CADES), criou Centros de Ciências (CECIs) em diversos estados da federação com o intuito de treinar professores, produzir e distribuir livros-texto e materiais para os laboratórios das escolas. Ligados tanto às universidades quanto às secretarias locais de educação, os centros contaram com recursos do Ministério da Educação (MEC), mas também de agências internacionais, como a Fundação Ford, que, em 1966, concedeu 86 mil dólares para o treinamento de líderes que atuariam nesses centros.”

Para o ano de 1958 estava prevista a instalação de uma Casa do Professor em cada capital do país. Nelas seria possível “reunir os mestres, oferecendo-lhes um local onde possam, constantemente, programar cursos de extensão cultural, ciclos de conferências e exposição de natureza didática”⁷⁸ visando a melhorias no ensino.

No Rio de Janeiro, na Casa do Professor, em todos os sábados eram realizados Encontros de Professores de diferentes disciplinas, dos quais participavam, semanalmente, mais de uma centena de docentes. Nesses eventos ocorriam “debates sobre os meios práticos de ser obtido um maior rendimento no aprendizado”⁷⁹. Por meio deles também foram organizadas Exposições Pedagógicas, como a I Exposição Pedagógica do Distrito Federal, que visou “estimular alunos e mestres nas tarefas relativas às seguintes disciplinas: História, Geografia, Desenhos, Ciências Naturais e Trabalhos Manuais.”⁸⁰

Em 1958, ocorreram diversos eventos, como o I Encontro de Mestres de Português, que buscou “discutir os objetivos do ensino do idioma português, aprendizado oral e escrito”.⁸¹ Nos Encontros do Magistério, estimulados pela Cades, buscava-se tornar o ensino “interessante” de modo a “facilitar a aprendizagem”⁸². Neles, a participação também era intensa.

Para o período inicial do ano de 1959, na Casa do Professor estavam previstos os seguintes encontros:

Português (3 reuniões), Francês (2 reuniões), Inglês, Contabilidade (2 reuniões), História (3 reuniões), Desenho (2 reuniões), Latim (2 reuniões), Matemática (2 reuniões), Prática Jurídica, Merceologia, Mecanografia, Organização e Técnica Comercial e Prática de Escritório.⁸³

Também nos anos 1960 foram realizados normalmente seminários nessas Casas⁸⁴. Assim, durante todo o período de atuação da Cades, as décadas de 1950 e 1960, a Casa do Professor esteve ativa e, considerando o material divulgado a que tivemos acesso, parece ter sido importante espaço de discussão e aperfeiçoamento docente^{xxxiv}.

^{xxxiv} Quanto aos encontros de professores realizados na Casa do Professor, eles, segundo a documentação consultada, proporcionavam discussões intensas e profundas, tão proveitosas que por vezes extrapolavam o nível do Ensino Secundário, como, por exemplo, no caso da História: “Essas discussões no âmbito da Cades repercutiam no Conselho Federal de Educação por meio da Comissão de Ensino Superior, que na ocasião recomendava um novo currículo para os cursos superiores de história.” (FERREIRA, 2012, p.622).

5. Tradução

Outra frente para apoiar a formação de professores e a divulgação de ações ou temas de interesse da Campanha foi a tradução de artigos estrangeiros, distribuídos a todos que os solicitassem.⁸⁵

Dentre essas traduções está um artigo de Pierre Faure, que tratava das classes experimentais brasileiras.⁸⁶ Essas classes, incentivadas pela Cades, tornaram-se referência internacional^{xxxv}, e serviam de exemplo prático das ações defendidas pela Cades para o professor e para a Escola Secundária ideais^{xxxvi}.

Ao comentar sobre as classes experimentais, Lauro de Oliveira Lima afirma que elas eram “a medida mais ousada e revolucionária jamais tomada pelo MEC”⁸⁷. Criadas em 1959, em 1960^{xxxvii} já havia 36 escolas aderidas à proposta que, como linha de frente, defendia a exploração de novos métodos e currículos, sendo consideradas “um passo decisivo para a abertura de novos caminhos em busca de melhores oportunidades e de mais acertadas soluções para a nossa complexa problemática educacional.”⁸⁸

As classes experimentais, segundo o que era divulgado, propiciariam

o descongestionamento do currículo tradicional, permitindo aos educadores a adoção de uma seriação de estudos mais racional e consentânea com as reais necessidades dos educandos. Possibilitam a atualização dos velhos programas e a introdução de novos planos de ensino, que melhor correspondam aos novos valores e necessidades emergentes na consciência social de nossa época. Por outro lado, limitando a matrícula a 25 ou, no máximo, a 30 alunos por turma, as classes experimentais possibilitam aos professores a adoção de novos métodos que favoreçam a atividade pessoal, a experimentação direta, o estudo dirigido e maior interação, permitindo-lhes observar melhor e acompanhar de perto o estudo e os trabalhos de seus alunos.⁸⁹

Outro feitiço das classes experimentais, que está atraindo a atenção dos educadores, é o das atividades educativas e extraclasse, que se processam sem o formalismo e o ranço acadêmico das aulas tradicionais. Nesses programas de atividades educativas e extraclasse, os alunos, incentivados e orientados por professores competentes e atualizados, escolhem e planejam suas próprias atividades ao sabor dos pendores e inclinações pessoais, empenhando-se com entusiasmo na realização de trabalhos conscientemente programados, sem a preocupação dos temidos exames tradicionais; os próprios resultados concretos

^{xxxv} Vários países europeus, latino-americanos e os Estados Unidos solicitaram informações sobre essa medida inovadora adotada no Ensino Secundário brasileiro. As solicitações vinham de “professores, peritos em temas educacionais e pesquisadores de processos didáticos e pedagógicos” (PAÍSES..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1959, p.4).

^{xxxvi} A Cades defendia, como vemos na revista *Escola Secundária*, que “Para fazer face ao desafio das novas realidades o nosso ensino secundário terá que enveredar por novos caminhos em busca de novas formulações curriculares, mais atualizadas e funcionais, e novas soluções metodológicas que capitalizem o rico potencial das novas gerações, preparando-as para um novo estilo de vida.” (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1960b, p.4)

^{xxxvii} Nesse ano a Cades organizou reunião com os representantes de todas as escolas que estavam implantando classes experimentais nos diferentes estados (INSTALADA A PRIMEIRA..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).

dos seus estudos e trabalhos constituirão a demonstração cabal de sua capacidade e de seu progresso, no nível de maturação em que se encontram. Estimulam-se, dêsse modo, a inventiva, a originalidade criadora e a iniciativa pessoal dos educandos, aprimorando suas habilidades, incentivando o estudo, a observação e a pesquisa pessoais, o senso de responsabilidade e o espírito de livre colaboração nos grupos de trabalho. Conscientemente integrados nos seus planos de trabalho e de estudo, os alunos demonstram maior alegria, melhor disposição para os estudos e maior compreensão e solidariedade nos empreendimentos grupais e coletivos, nos quais cada um arca com o seu quinhão de responsabilidade.⁹⁰

6. Seção/gabinete de consultas

Em 1961 foi criada, como um serviço que visava à comunicação pedagógica, a Seção de Consulta da Cades, voltada principalmente a professores e administradores das escolas do interior, que dispunham de menos oportunidades de contato com os órgãos educacionais e administrativos dos grandes centros. Tal Seção objetivava “realizar um trabalho de atualização de conhecimentos no campo das diversas disciplinas do currículo secundário, respondendo a consultas quanto ao conteúdo e à didática das mesmas, de maneira a auxiliar os professores na execução dos programas oficiais.”⁹¹ Além dos professores e diretores, estudantes também podiam enviar suas dúvidas, principalmente direcionadas à Física, Química, Ciências Naturais e Matemática.⁹²

7. Setor de Reembolso Parcial de Material Didático

Também com o intuito de formar e aperfeiçoar o professor, facilitando o acesso a publicações de sua área de atuação, a partir de 1966 a Cades passou a auxiliar na compra de material didático dos professores, por meio do Setor de Reembolso Parcial de Material Didático, possibilitando aos docentes “em exercício, a aquisição de livros e material didático pela metade do preço de custo.”^{93xxxviii}

Os materiais adequados, segundo as regras do Setor, eram

aquêles de uso exclusivo do professor: livros didáticos relacionados com a matéria lecionada, livros de Didática Geral ou Especial e livros sobre Educação e Pedagogia. [...] Livros editados no exterior ou em outros Estados, que não fôrem encontrados à venda nas livrarias desta cidade [Rio de Janeiro], não poderão ser adquiridos através do Reembolso Parcial.

Mediante solicitação dos professores do Ensino Secundário, a Campanha enviava indicações comentadas de livros, tidos como fundamentais, sobre o Brasil⁹⁴.

^{xxxviii} Nas divulgações desse Setor eram explicados os procedimentos para o reembolso.

8. Concurso^{xxxix}

Em 1961, a Cades lançou um Concurso de Interpretação da obra *Nomenclatura Gramatical Brasileira e sua Elaboração*, por ela publicada. Por meio desse concurso objetivava-se tornar essa obra mais conhecida nos diferentes colégios brasileiros⁹⁵. Foram ganhadores do concurso em 1º, 2º e 3º lugar, respectivamente, Novir Sebastião dos Santos Barbosa, José Luís de Oliveira e Evanildo Bechara. Indicam os documentos que os textos dos três ganhadores seriam publicados⁹⁶. No entanto, até o momento, localizamos a publicação, pela Cades, apenas da primeira.

Como regras do Concurso, os trabalhos enviados deveriam ser inéditos e abranger toda a obra. Não havia limite de páginas, que deveriam ser enviadas à Cades

sob pseudônimo, em duas vias, datilografadas em espaço dois, de um lado só do papel, acompanhados de envelope fechado contendo a identificação do concorrente (nome, pseudônimo, endereço e relação de títulos) [...]. A Comissão Julgadora será a mesma que elaborou a *Nomenclatura Gramatical Brasileira*.⁹⁷

Quanto aos prêmios, seriam selecionados três vencedores que receberiam 50 mil, 30 mil e 20 mil cruzeiros, respectivamente. Na divulgação do concurso, a Cades ressalta isentar-se do pagamento dos direitos autorais referentes às três obras classificadas, quando de sua publicação, e os autores estariam autorizados a “promover outras edições particulares, somente seis meses após a publicação oficial, devendo constar na página de rosto do livro a indicação do concurso.”⁹⁸

Além dessa iniciativa, a Cades também apoiou o Concurso de Literatura promovido pela revista *O Cruzeiro*, em 1959⁹⁹ e no Rio Grande do Sul, por meio da Inspetoria Seccional deste estado, foram organizados concursos de canções francesas e redação inglesa¹⁰⁰. De modo geral, a Campanha, sempre que solicitada, auxiliava/incentivava ações dessa natureza.

9. Encontros, seminários, eventos

A Cades, além dos cursos realizados na Casa do Professor, em conjunto com a Diretoria do Ensino Secundário, organizava eventos, encontros e seminários para discutir

^{xxxix} Em capítulo anterior já discutimos um dos concursos realizados pela Cades, O Concurso Dia do Professor. Nesta seção apresentaremos outros mais pontuais, que demonstram a potencialidade vista pela Campanha nesta ferramenta. Além dos concursos aqui expostos, ainda foi organizado um voltado aos alunos do Ginásio, que optamos por discutir na seção destinada “*A Cades e os alunos*”, ainda neste capítulo.

a educação, como foi o caso do I Simpósio de Orientação Educacional, ocorrido em São Paulo em 1957¹⁰¹, e do II Simpósio Nacional de Orientação Educacional, realizado no ano de 1958 em Porto Alegre, ambos voltados a professores, pesquisadores envolvidos com a Educação e diretores de escolas¹⁰².

A partir de 1958, a Cades passou a realizar anualmente seminários de inglês, por meio de parcerias com instituições norte americanas^{xl}. No primeiro ano, 1958, os cursos tiveram duração de dez dias e ocorreram em diversas cidades, especialmente capitais, e nesse caso a parceria foi firmada com o Centro Cultural Norte-Americano¹⁰³. Já em 1959, a instituição parceira foi o Instituto Brasil-Estados Unidos^{xli}. Esses seminários também foram meios de difusão cultural pelo país, contando tanto com professores brasileiros^{xlii} quanto americanos, de modo a possibilitar formação de docentes para o nível médio.¹⁰⁴

A Campanha também organizava eventos com Inspetores, como a VII Reunião Anual dos Inspetores Seccionais de Ensino, que ocorreu em 1958.¹⁰⁵

Em 1959, em Belo Horizonte, a Cades apoiou a organização do I Encontro de Educadores, que debateu os rumos da juventude a partir do ensino, enfocando questões voltadas à adolescência e aproximando profissionais da área, para o que foram convocados especialistas em Psicologia e Orientação Educacional^{xliii} (função criada no ano anterior, por meio da Portaria Ministerial nº 105 – da qual trataremos em tópico específico, ainda nesse capítulo), além de profissionais ligados a outras temáticas próximas.¹⁰⁶ Nesse ano, a Cades também patrocinou/promoveu conferências e seminários em diferentes locais do país^{xliv107}, como foi o caso do III Congresso Brasileiro do Ensino da Matemática, ocorrido no Rio de Janeiro.

De modo a dimensionar a ação da Cades nesse sentido, notamos que só em 1960^{xlv} estavam previstos 278 encontros de professores em todo o Brasil^{xlvi}. Eles ocorreriam como “um sistema de aproximação dos integrantes do nosso magistério de nível médio, para debates de temas considerados fundamentais para o aumento do rendimento do ensino, com estudo das possibilidades de adaptação dos programas às necessidades

^{xl} Com isso, vemos outra aproximação com os Estados Unidos também, além das que já discutimos em outros capítulos.

^{xli} Instituição que visava fomentar o estudo da língua inglesa no país.

^{xlii} Muitos desses professores receberam ajuda de custo para participar dos seminários.

^{xliii} Tratando, inclusive, de experiências norte-americanas.

^{xliv} Dentre outros, em seu próprio auditório.

^{xlv} Nesse ano também estavam previstas 43 conferências em diversas disciplinas e 33 encontros de educadores, de modo a fomentar debates acerca de temáticas de atualidades educacionais (A C.A.D.E.S. E SEU..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).

^{xlvi} Até esse ano, só no Ceará já haviam ocorrido mais de 20 seminários (LIMA, 1960).

atuais.”¹⁰⁸ No Rio de Janeiro esses eventos eram organizados pela Casa do Professor, e nos demais estados pelas Inspetorias Seccionais. Eram planejados antecipadamente e dispunham de coordenadores e relatores. Como resultado desses encontros surgiram, inclusive, associações de professores responsáveis por disciplinas específicas.

Dentre os seminários realizados pela Cades em 1960 têm-se os relativos a Equipamentos Técnicos de Laboratório; Desenvolvimento Emocional¹⁰⁹; e Álgebra Moderna^{xlvi}¹¹⁰. Nesse ano também foram organizadas palestras ministradas pela rádio Ministério da Educação sobre assuntos variados em relação às Atividades Extraclasse.¹¹¹ Sobre essa temática foram realizadas pelo menos 10 palestras¹¹².

A Cades sempre buscava, em todas as suas ações, atender a legislação vigente, o que não foi diferente quando se deu a implantação da Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, que regulamentava a presença de disciplina vocacional nos cursos médios, na parte referente às práticas educativas^{xlvi}¹¹³. Assim, para atender a essa demanda, a Campanha realizou reuniões, seminários e simpósios visando apoiar esse processo de implantação^{xliv}¹¹³.

Como já vinha realizando nos anos anteriores¹¹⁴, em 1961 a Cades patrocinou o seminário anual para professores de Inglês, em parceria com o Instituto Brasil-Estados Unidos¹¹⁵. Nesse ano também organizou um seminário de Francês, em parceria com a Aliança Francesa, de modo a promover estudos e debates para a implantação de um novo sistema de ensino para essas disciplinas de língua estrangeira.¹¹⁶ Ainda em 1961, realizou-se o III Simpósio de Orientação Educacional, no Recife¹¹⁷.

Durante toda a década de 1960, a Cades seguiu patrocinando eventos no país. Em 1962^{li}, por exemplo, realizou-se o I Seminário sobre Práticas Educativas, que “visava encontrar meios mais adequados à aplicação das mesmas (sic) nos novos currículos sugeridos pela lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional.”¹¹⁸ Outros Seminários realizados pela Cades no ano de 1962, sempre objetivando a propalada melhoria no

^{xlvi} Ministrado pelo professor Ubiratan D’Ambrósio.

^{xlvi} Nela poderiam ser ministradas disciplinas de cunho vocacional, como, por exemplo, Artes Industriais, Técnicas Agrícolas e Comerciais.

^{xliv} Ainda mostrando a adequação da Cades à legislação e seu esforço em promover a aplicação da LDB de 1961 nas escolas, em 1962 foi organizado o I Seminário sobre Educação Cívica, que visava a “encontrar os meios adequados para o início dos programas de educação cívica na escola média brasileira, em obediência a dispositivos da lei de diretrizes e bases da educação nacional.” (SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO CÍVICA, ÚLTIMA HORA, 1962, p.8).

^l Esses seminários ocorreram, pelo menos, até 1963 (SEMINÁRIO DE INGLÊS, CORREIO DA MANHÃ, 1963).

^{li} Em relação a esse ano, a maior parte das notícias que localizamos tratavam dos Seminários realizados ou a ocorrerem.

Ensino Secundário foram o de Técnicas Comerciais aplicadas ao Ensino Secundário e o de Artes Industriais na Escola Secundária, partindo das possibilidades abertas pela LDB de 1961.¹¹⁹ Além destes, ocorreu o Seminário de Organização Social e Política Brasileira, que se deu em virtude do grande número de solicitações enviadas ao gabinete de consultas da Cades¹²⁰ (sobre o qual trataremos no próximo tópico). Esses seminários buscavam promover discussões sobre as melhores práticas educativas para atender aos currículos sugeridos pela lei. Nesse sentido, em 1962 foram envolvidos cerca de mil professores do Ensino Médio nos seminários, propagando e popularizando a LDB nas diferentes áreas, auxiliando na “correta interpretação” desta lei.¹²¹

Em 1963, a Cades organizou a Conferência Nacional do Currículo^{lii}. Também nesse ano, Paulo Freire realizou uma conferência na Cades, na qual explicava seu método de alfabetização de adultos.¹²² Foi realizado, ainda, encontro sobre a Introdução das Técnicas Agrícolas no Ensino Secundário, também para atender a LDB de 1961.¹²³

Após 1963, localizamos documentos segundo os quais sabemos que, em 1966, a Cades cooperou com a realização do I Colóquio de Educadores sobre Literatura e Educação.¹²⁴ Por fim, durante a década de 1960 continuaram as jornadas de diretores e os encontros de inspetores, além dos seminários das diferentes disciplinas do Ensino Secundário¹²⁵. Nas reuniões/encontros de professores promovidos pela Cades, segundo as fontes a que tivemos acesso, ecoavam as vozes dos docentes sobre a realidade de sala de aula e sugestões possíveis que esses docentes traziam para a discussão. Com isso, Gildásio Amado, diretor do Ensino Secundário do MEC, almejava “tornar o ensino secundário o mais próximo possível da realidade”¹²⁶, nas diferentes disciplinas. Além disso, com os seminários que realizava, a Cades também objetivava arrecadar material para possíveis publicações futuras sobre temas que eram de sua alçada. Discutiam-se, principalmente, questões pedagógicas, e muitas vezes as decisões tomadas em tais espaços eram executadas pelas Inspetorias Seccionais, “em nome dos próprios professores”¹²⁷.

Assim, por meio dessas ações, a Cades prestava assistência e orientação pedagógica aos professores, abordando temas de interesse e trazendo, inclusive,

^{lii} Tal conferência visava “estudar a organização curricular da escola média, em seus fundamentos filosóficos, sociais e psicológicos, evolução histórica e tendências em face da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] Uma reunião dêste tipo, no início da aplicação da Lei de Diretrizes e Bases, poderá oferecer elementos para que a organização dos currículos, pelos diversos sistemas de ensino e pelas escolas médias, se oriente no sentido de sua correlação com a realidade brasileira, com as necessidades atuais do processo de desenvolvimento nacional e com os modernos princípios pedagógicos.” (EM NOVEMBRO..., DIÁRIO CARIOCA, 1962, p.4).

professores convidados, de outros países, que realizavam palestras sobre temas variados, que eram presumivelmente de interesse dos professores e tinham a intenção de contribuir com a educação brasileira¹²⁸.

10. A Cades e as escolas

Além de todas as ações já listadas, sabemos que em 1954 estava em construção o Centro Educacional de Leme, uma escola integral que seria a primeira experiência pedagógica, nesse sentido, do interior, ou seja, tratava-se de uma instituição cuja organização didático-pedagógica estava a cargo da Cades, que apresentou o esboço das primeiras fases do projeto de organização dessa unidade-modelo^{liii}. A Cades responsabilizava-se, nos planos, pelo “preparo psicológico da juventude da cidade”.¹²⁹

Nesse período ocorria de modo acelerado a ampliação do Ensino Secundário, o que ocasionou a necessidade de construção de novas escolas. Diante disto, a Cades elaborou publicações que tratavam da organização de projetos de construções escolares^{liv}, provendo “os diretores [com] meios concretos para a obtenção de sedes adequadas às necessidades locais e de acôrdo com as exigências da moderna didática.”¹³⁰

A Campanha, em 1957, contribuiu, comprando instrumentos, para a formação de bandas musicais nas Escolas Primárias e Secundárias.¹³¹ O objetivo desse financiamento era “estimular o gôsto dos estudantes de grau médio para as atividades complementares da educação, encontrando na música um excelente meio para adquirir novos conhecimentos.”¹³²

A Cades também realizava visitas às instituições de ensino visando conhecê-las, de modo mais próximo, tanto em termos de funcionamento quanto de suas instalações físicas.¹³³ Para 1960 havia sido previsto “um plano de preparo e distribuição de material didático para o ensino das diversas disciplinas do curso secundário.”^{134lv} Ao constatar a

^{liii} Nesse sentido, a Cades colaborou com diversos “estabelecimentos de ensino secundário, em fase de implantação ou reorganização, proporcionando-lhes a assistência de técnicos remunerados pela Campanha” (CRIADA..., DIÁRIO CARIOCA, 1953, p.12). Dentre essas ações temos, por exemplo, o auxílio técnico dado para a implantação do estudo dirigido em várias escolas.

^{liv} A Cades também se preocupou com a estruturação física das escolas, com a construção de prédios escolares de modo que esses espaços atendessem à legislação sem serem muito onerosos ao ponto de se tornarem inviáveis. Assim, em parceria com a Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar (SPA), a Cades organizou alguns livros com orientações e projetos completos para construção, com especificações e dados técnicos (PLANEJAMENTO..., CORREIO DA MANHÃ, 1959). Além disso, publicou livros sobre a organização de espaços escolares, como o Biblioteca Escolar, por exemplo (SPA, 1957).

^{lv} Para isso, foram contatadas as Inspetorias Seccionais, os professores de Didática Especial das disciplinas do Ensino Secundário e o Serviço de Meios de Comunicação da Missão dos Estados Unidos de Cooperação Técnica. Em princípio passar-se-ia a publicar, juntamente à revista *Escola Secundária*, suplementos

precariedade ou inexistência de material didático para o ensino das diversas disciplinas, a Cades buscou parceria com a Campanha Nacional de Material de Ensino, visando amenizar tal quadro. Além disso, em 1961, estava em estudo a realização de um convênio com o Ince para a “distribuição de diapositivos, filmes e projetores a preços módicos”¹³⁵ aos estabelecimentos de ensino. Os materiais disponibilizados pela Cades normalmente eram gratuitos ou entregues a preço de custo, como ocorreu, por exemplo, com a coleção de 78 discos de Francês, vendidos aos professores^{lvi}.¹³⁶

A Cades também realizou, em 1961, pesquisa sobre a adequação dos livros didáticos e de seus conteúdos aos programas oficiais. Com isso, visava “levantar a real situação do problema, de modo a oferecer ao governo elementos seguros para um programa de profundidade.”¹³⁷ Também nesse ano estudou as avaliações realizadas^{lvii}, almejando melhor adequação ao ensino, sugerindo critérios de elaboração das provas de modo a tornar a “verificação da aprendizagem mais objetiva”¹³⁸.

Em 1962, a Cades prestou assistência didática e técnica para os Ginásios em relação à datilografia e outras disciplinas optativas criadas, para atender as necessidades comerciais, a partir da LDB de 1961.

10.1. Incentivo às Ciências

Ainda nessa relação da Cades com as escolas, percebemos o incentivo, por parte da Campanha, quanto à difusão e o estímulo às ciências^{lviii}, por meio, por exemplo, da distribuição de laboratórios portáteis às escolas. Assim, como parte dessas ações, em 1954 a Cades distribuiu – a instituições que não visavam lucros^{lix} e que se encontravam em

didáticos. (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1960a). Em 1960 já haviam sido distribuídas 32 coleções de quadro murais didáticos (REALIZA O CADES..., CORREIO DA MANHÃ, 1960). Além disso, foram organizadas comissões para buscar melhores condições para o ensino de diferentes disciplinas. Nesse ano, 1960, em específico, em relação à História, a comissão se reuniu para examinar “os problemas ligados ao material didático” e apresentar “soluções práticas” (MATERIAL DIDÁTICO..., CORREIO DA MANHÃ, 1960, p.15).

^{lvi} Em 1960 já haviam sido entregues 72 coleções desses discos (REALIZA O CADES..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).

^{lvii} Em 1960 já haviam sido feitas duas pesquisas acerca das provas aplicadas (REALIZA O CADES..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).

^{lviii} Lembremos que isso certamente está relacionado, também, com o contexto da época, em que as ciências passam a ganhar espaço. O interesse em incentivá-las vem de instâncias maiores, o que pode ser visto, por exemplo, pela escolha de Gildásio Amado, um professor de Química, para diretor do Ensino Secundário, no maior tempo de atuação da Cades.

^{lix} “O Ministério da Educação chegou à conclusão de que apenas 14% dos alunos concluem o curso ginásial, a despeito das escolas secundárias terem aumentado numa proporção de 490% durante o decênio 1942-1952. O aumento das escolas e a deserção dos alunos prova a forma comercial porque tal aumento se verificou.” (FORMAS DE AUXÍLIO..., DIÁRIO CARIOCA, 1954, p.9).

dificuldades financeiras – laboratórios de Ciências e 16 pequenas oficinas de artes industriais¹³⁹.

Para 1955 estava prevista a distribuição de 100 laboratórios para as escolas de grau médio¹⁴⁰. Em 1957 a Cades firmou convênio com a Associação de Educação Católica do Brasil, financiando a compra de material didático a estudantes pobres.¹⁴¹ Esse dinheiro era destinado à compra de materiais de laboratório vendidos a preço de custo para outras instituições. Com eles esperava-se a melhoria, tanto no plano teórico quanto prático, do ensino e da aprendizagem das ciências.

Nesse ano, 1957, a Cades distribuiu 40 pequenos laboratórios de Química a instituições escolares do interior, dos quais 29 foram doados aos professores cursistas de Salvador e Fortaleza¹⁴². Os laboratórios eram compostos de 3 caixas: uma delas com ácidos e reagentes químicos, outra com metais e, por fim, uma última com minérios¹⁴³. Já em 1958, foram entregues laboratórios a 50 educandários, visando à qualidade do trabalho didático, e 13 laboratórios portáteis de Química, Física e Ciências Naturais foram enviados a sete estados diferentes, por meio de uma parceria da Cades com o Instituto Nacional de Tecnologia,

Com o propósito de prestar o maior número de auxílios possível a estabelecimentos de ensino secundário em todo o país, sediados em localidades cujas condições materiais foram consideradas insuficientes para uma objetiva ministração de uma série de disciplinas previstas no primeiro e segundo ciclos do curso secundário¹⁴⁴.

Em 1959 iniciou-se uma colaboração entre a Campanha e a Associação de Educação Católica que visava “possibilitar a todos os ginásios e colégios dos Estados e Territórios a importação de laboratórios especializados em Ciências Físicas e Naturais”¹⁴⁵. Na década de 1960 a entrega desses laboratórios de Química, Física e Ciências Naturais se manteve. Em 1960 a quantidade subiu para 121¹⁴⁶. Em 1961 a Cades distribuiu às instituições secundárias 110 laboratórios: 40 de Química, 60 de Ciências Naturais e 10 de Física.¹⁴⁷ Com isso almejava-se proporcionar um ensino prático e de qualidade àquelas instituições que não dispunham de materiais e condições.

Além de distribuir materiais, a Cades realizou cursos/debates/palestras sobre o uso desses materiais¹⁴⁸. Também organizou, em 1961, um laboratório volante que percorreria as instituições secundárias do Estado da Guanabara mostrando como ensinar Ciências Naturais. Tal ação foi fruto da parceria entre a Cades e o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC). Esse laboratório volante já estava em funcionamento em São

Paulo^{lx}, com previsão de ser estendido aos outros estados^{149lxi}. Nesse ano, 1961, a Cades também estudava lançar “a Casa do Cientista de Amanhã, com sedes em tôdas as unidades da Federação, destinada a incentivar a juventude brasileira para os assuntos científicos.”¹⁵⁰

Ainda em 1961 a Cades realizou Seminário sobre Emprego de Material Didático para Professores de Ciências.¹⁵¹ Organizou, também nesse ano, um encontro, no Rio de Janeiro, com professores de História Natural, Química, Física e Ciências. Aos cursistas que frequentaram integralmente o evento foram doados *kits* de Química e Ciências, produzidos pelo IBECC¹⁵².

Além disso, em 1962 a Cades convocou alguns professores para estudarem como poderia ser inserida no currículo uma disciplina de Iniciação à Ciência.¹⁵³ Também nesse ano realizou exposição dos laboratórios de Química, Física e Ciências Naturais que distribuía às escolas. Na exposição havia especialistas que explicavam sobre os laboratórios que, dentre outras funções, eram propostos como táticas que visavam à equiparação do ensino para jovens que precisassem mudar de uma escola para outra.¹⁵⁴

Ademais, também percebemos o interesse da Cades quanto ao aprimoramento do ensino de Ciências no país por meio da construção de Centros.

O programa da CADES para a criação de centros de treinamento de professôres de ciências Físicas e Biológicas para o ginásio, visa a implantação do ensino experimental de ciências em nosso país, através da reunião de professôres, secretários, diretores e orientadores educacionais que operem aparelhos destinados a pequenas experiências e realizem debates sôbre as mesmas¹⁵⁵.

10.2. Atividades extraclasse

A Cades incentivava atividades extraclasse, principalmente visando o “desenvolvimento da personalidade do adolescente e à vitalização do próprio ensino.”¹⁵⁶ Nesse sentido, em 1960 realizou-se uma pesquisa de campo em todas as Escolas Secundárias do Brasil visando conhecer aspectos das atividades desenvolvidas nas escolas, bem como as dificuldades de funcionamento¹⁵⁷. Além disso, em 1961 foi organizada a Jornada de Educadores para discutir as atividades extraclasse.

As atividades extra-classe não são um fim em si mesmas, mas um meio, através do qual o aluno pode realmente expandir-se, experimentar novas situações que

^{lx} O laboratório volante de São Paulo percorria cidades do interior, como Santos e Ribeirão Preto, por exemplo (CADES TEM LABORATÓRIO..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1961).

^{lxi} Já estavam em estudo, em 1961, pela Cades e pelo IBECC, convênios com “os Estados do Pará, Ceará, Amazonas e Goiás, Território Federal do Acre e Brasília.” (CADES TEM LABORATÓRIO..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1961, p.3).

lhes sejam de fato significativas, ampliando de maneira considerável as possibilidades educativas da escola, particularmente, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade do adolescente e à vitalização do ensino.¹⁵⁸

11. Orientação Educacional

A implantação da Orientação Educacional (OE) foi outra dentre as táticas defendidas e fortemente incentivadas pela Cades^{lxii}. Ela seria responsável por ajustar o aluno a si mesmo, à escola e à vida, além de aproximar escola e comunidade¹⁵⁹.^{lxiii}

a finalidade precípua da Orientação Educacional não é, absolutamente, resolver problemas de disciplina na escola, nem, propriamente, aumentar o rendimento dos alunos nas matérias escolares. Uma e outra questão são, é certo, decorrentes da ação da Orientação Educacional, mas não constituem o seu verdadeiro objetivo. Êste é a **integração perfeita do aluno no ambiente escolar**, ajudando-o a bem conhecer suas possibilidades e limitações, suas verdadeiras preferências, habilidades ou inaptidões, suas características de personalidade, levando-o a pautar sua conduta escolar e geral, dirigir seus estudos e atividades, no sentido do maior aproveitamento possível de suas qualidades, propiciando o desenvolvimento harmônico de suas capacidades, ao mesmo tempo que habitua o discente a tomar, sempre, atitudes objetivas em face de todos os problemas da vida.¹⁶⁰

A OE seria “o eixo da moderna educação do adolescente”, transformando a “velha escola instrutiva de nosso meio na escola viva, pesquisadora e orientadora das aptidões e dos interesses”, considerando a “formação do espírito ou mais exatamente a formação de toda a personalidade muito mais importante que o acúmulo de conhecimentos, que o enciclopedismo [...] e a sobrecarga dos programas conduziram o ensino secundário”¹⁶¹.

Assim, diante da importância do Orientador Educacional na escola, que já fora indicada na Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, mas que só foi colocada em prática a partir de 1958, com a Portaria Ministerial número 105, foi necessário promover cursos que preparassem profissionais específicos para exercer essa função. Esses cursos ficaram sob a responsabilidade das Faculdades de Filosofia^{lxiv}. No entanto, a Cades

^{lxii} Isso nos parece bastante perceptível nas publicações (25 livros específicos sobre o assunto, além dos anais de eventos relativos à temática), nos artigos de sua revista, em eventos relacionados à Orientação Educacional por ela patrocinados e nas semanas de estudos relativas à temática. Até mesmo nos cursos de orientação reservou-se um espaço para estudar e discutir o tema da Orientação Educacional.

^{lxiii} Assim, a OE tinha por metas: “1) fazer com que os nossos jovens estudantes adquiram hábitos de higiene física e mental capazes de lhes ser úteis em seus lares; 2) o desenvolvimento das qualidades cívicas e a formação do caráter de nossa juventude; 3) pugnar pelo maior aproveitamento possível dos estudantes nas escolas de nível médio; 4) o cultivo dos interesses mais freqüentes que a adolescência apresenta, fornecendo-lhes sempre meios práticos para práticas referentes a religião, esportes, divertimentos em geral e integração social, estimulando-os para as diversas atividades; 5) a realização plena da vocação dos educandos, ajustando-os à escola, à família e à sociedade em que vive” (A PORTARIA..., CORREIO DA MANHÃ, 1958, p.10).

^{lxiv} Embora a Cades não fosse responsável direta pela formação de orientadores educacionais, realizou alguns cursos de curta duração sobre a temática, como, por exemplo, em 1958, quando o foco do curso foi “O histórico, a definição e os objetivos principais da Orientação Educacional e sua utilização no sistema de

ajudou financeiramente na implementação dessas propostas¹⁶².^{lxv} No ano de 1959, 16 Faculdades receberam esse auxílio e em troca forneceram à Cades relatórios sobre o andamento dos cursos, além de receber cursistas como estagiários em suas classes experimentais¹⁶³.

Como meio de difundir a Orientação Educacional, a Cades organizou eventos. Em 1957 foi realizada, no Rio de Janeiro, uma Semana de Orientação Educacional¹⁶⁴. Em 1958 essa ideia se expandiu e foram organizadas Semanas de Orientação Educacional em diferentes cidades do país, tendo em cada uma delas um especialista responsável, dentre eles também estavam religiosos.¹⁶⁵ Essas Semanas tinham por finalidade “informar aos professores de todo o Brasil dos objetivos dessa disciplina e quais os meios mais concretos de a mesma vir a ser colocada em funcionamento em nossas escolas secundárias.”¹⁶⁶, mais de 4.500 professores participaram dessas semanas em 18 cidades. Em 1960 essas Semanas foram um total de 12 no país¹⁶⁷. Também foram realizados dois Simpósios Nacionais de Orientação Educacional, um em São Paulo e outro em Porto Alegre, nos quais se reuniram quase mil educadores¹⁶⁸.

Esse empreendimento da Cades, a Orientação Educacional, estava intimamente relacionada às classes experimentais e, assim como essas classes, ganhou vulto e ficou conhecida internacionalmente, sendo que obras relacionadas a este tema, publicadas pela Cades, foram solicitadas por outros países¹⁶⁹.

12. Missões Pedagógicas

Pretendendo atender diferentes localidades do interior do país, mais distantes e com menos acesso aos grandes centros e à formação de professores e profissionais da educação em geral, foram criadas missões pedagógicas. Nas palavras de Gildásio Amado: “Como os mestres não podem vir facilmente aos grandes centros para fazer especializações ou renovar os conhecimentos didáticos, a CADES leva especialistas até eles.”¹⁷⁰

ensino brasileiro” (CAMINHOS..., ULTIMA HORA, 1958, p.9). Além disso, em 1961, a Cades promoveu curso de Orientação Educacional de longa duração (um ano e meio) em parceria com a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro (CURSO DE ORIENTAÇÃO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961).

^{lxv} Para os estados em que as Faculdades de Filosofia não haviam criado os cursos, a Cades forneceu bolsa de estudos aos interessados em cursá-los em outra localidade (LIMA, 1960; AUXÍLIO AOS CURSOS..., CORREIO DA MANHÃ, 1959).

As missões iniciaram sua atuação em 1959 e eram compostas por equipes itinerantes que, após receber treinamento, prestavam orientações tanto administrativas quanto pedagógicas às escolas. As equipes seriam compostas por quatro membros, com formação e credenciamento no magistério Secundário, além de experiência nessa modalidade de ensino.¹⁷¹

A primeira Missão Pedagógica ocorreu em agosto de 1959 e ficou conhecida como Missão Pedagógica do Vale do Rio Doce, percorrendo o Espírito Santo e Minas Gerais.¹⁷² Já em 1960 as missões se intensificaram, chegando a cinco¹⁷³ e ocorrendo em diferentes estados, como a Paraíba^{lxvi} e a Bahia, mais particularmente o Recôncavo Baiano^{lxvii}. Os equipamentos levados pelas equipes para atender seus objetivos, na Missão de 1959, foram

projeto sonoro para filmes, projetor fixo, toca-discos, gravador, discos, slides, filmes, pequeno laboratório de Ciências com aparelhos improvisados, além de grande número de publicações da CADES para distribuição aos professores. Os filmes projetados pela ‘Missão’ foram cedidos pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo, pelas Embaixadas da França e do Canadá e pela Companhia Shell.¹⁷⁴

A ideia era auxiliar na resolução de problemas educacionais e difundir as “modernas aquisições da pedagogia e da didática”¹⁷⁵, se valendo, para isso, “de um programa de estudo e ação com os professores locais, cujo método inclui como pontos fundamentais o diálogo, a discussão dirigida e o trabalho em equipe.”¹⁷⁶ Para professores e diretores, as Missões Pedagógicas realizavam seminários e círculos de estudos, para educadores em geral, pais e interessados realizaram-se palestras e projeção de filmes educativos e as equipes permaneciam nos ginásios, por um determinado tempo, para entrevistas e encontros.¹⁷⁷

13. A Cades e os alunos

A Cades, também como um meio de envolver estudantes em suas atividades que visavam à melhoria do Ensino Secundário, organizou em 1958, no Colégio Nova Friburgo, mantido pela Fundação Getúlio Vargas, a “Maratona de Matemática”, na qual 40 alunos previamente selecionados entre diferentes escolas do estado competiriam numa

^{lxvi} Percorrendo cinco cidades paraibanas: “Campina Grande, Patos, Pombal, Souza e Cajazeiras” (NOTICIÁRIO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960b, p.5).

^{lxvii} Essa Missão, em um mês, percorreu 11 cidades do interior da Bahia (LIÇÕES..., JORNAL DO BRASIL, 1960).

avaliação de conhecimentos matemáticos. Almejava-se a realização de outras maratonas nas férias de final do ano, em diferentes cidades. José Carlos de Mello e Souza, ao falar da maratona comenta:

Estamos procurando os meios adequados para a modificação dos sistemas de ensino no país [...]. Daí termos certeza de que as maratonas, agora incluídas em nosso programa de trabalho, também oferecerão os resultados positivos como os obtidos nos cursos de orientação e aperfeiçoamento para o magistério em todo o país.¹⁷⁸

Para o segundo semestre de 1961, a Cades tinha previsto uma maratona de Matemática e outra de Português, visando estimular o estudo dessas disciplinas por alunos do Ginásio.¹⁷⁹

Em 1959, outra ação da Campanha foi o Concurso *O que penso da minha futura profissão*. Essa iniciativa visava “despertar a atenção dos estudantes secundários para a importância do problema da escolha da profissão”¹⁸⁰, tendo como público alvo os alunos do Primeiro Ciclo do Secundário. Como premiação aos vencedores,

desde que sejam considerados de mérito pela comissão julgadora, os seguintes prêmios: a) aos autores dos melhores trabalhos em cada série, uma bolsa de estudos com a duração de dois anos; b) aos autores dos trabalhos classificados em segundo lugar, em cada série, uma bolsa de estudos com a duração de um ano; c) aos autores dos trabalhos classificados em 3º lugar, uma coleção de livros; d) a todos os premiados será proporcionada uma visita a uma das nossas principais organizações industriais.¹⁸¹

Para concorrer, os alunos deveriam elaborar texto de 100 a 200 linhas, manuscrito, em papel pautado, discorrendo sobre a temática do concurso¹⁸², que seria enviado em duas vias e assinado com pseudônimo. “Juntamente com as cópias, deverá ser enviado um envelope fechado trazendo o pseudônimo na face externa e contendo o nome do candidato, do estabelecimento em que estuda e série que está fazendo.”¹⁸³ Comporiam a comissão julgadora “um professor de português, um escritor e um técnico em orientação profissional, designado pelo diretor do ensino secundário.”¹⁸⁴ Na correção “serão considerados os conhecimentos referentes à profissão, bem como a correção de linguagem e a forma de apresentação.”¹⁸⁵ As adesões deviam ser comunicadas à Cades pelos diretores, pessoalmente ou por telegrama.

O Concurso contou com 320 jovens participantes: “125 na primeira; 69 na segunda; 64 na terceira; e 52 na quarta”¹⁸⁶ série. Foram premiados os três primeiros colocados para cada uma das quatro séries ginasiais, totalizando 12 ganhadores.¹⁸⁷

Com esse Concurso, a Cades esperava

levantar os elementos necessários para o lançamento efetivo, no ano letivo vindouro, de um trabalho de profundidade no campo da Orientação Profissional. Êste plano vem de encontro às diretrizes governamentais, dado o grande desenvolvimento industrial do país nos últimos quatro anos. O aumento do nosso parque fabril está a exigir maior número de operários qualificados, daí a necessidade de incentivar-se os jovens para as novas profissões que a era tecnológica criou.¹⁸⁸

Esse trabalho de Orientação Profissional da juventude já estava previsto para 1959, com o objetivo de encaminhar os jovens para suas “autênticas vocações”. Ele se daria por meio de “folhetos e cartazes explicativos, orientação sôbre as mais variadas carreiras (civis ou militares), programas de rádio e televisão e amplo plano de esclarecimento por meio da imprensa”¹⁸⁹. Para isso, foi criada também a I Semana das Profissões. Esse projeto de Orientação Profissional era uma espécie de complementação das atividades da Orientação Educacional.¹⁹⁰ lxxviii

O que começou em 1959 como Orientação Profissional, em 1960 foi apresentado como Informação Ocupacional, e em 1961 o Plano de Informação Ocupacional foi aprovado pelo presidente da República.

A finalidade precípua do plano é evitar que milhares de moços brasileiros continuem a ser preparados inadequadamente, obtendo ensinamentos sem ligações com a realidade brasileira e a vida prática, ocasionando-lhes, a certa altura, um quadro de perplexidade diante das oportunidades de trabalho que a nossa evolução oferece hoje. [...]

O plano de Informação Ocupacional organizado pela CADES obedece a um sistema rígido de tarefas, dividido em três etapas.

Na primeira delas, a imprensa e os demais meios de divulgação serão os veículos de trabalho. [...]

A segunda parte se prende tão somente à mocidade e subentenderá oito diferentes atividades: assistenciais, artísticas, agropecuárias, administrativas, comerciais, científicas, industriais e técnicas. [...]

Na fase final, a CADES deverá realizar a grande etapa junto aos professores e orientadores, através de todos os fatos ligados à matéria. [...] A distribuição de folhetos ilustrados e explicativos, cartazes convincentes, de elementos informativos para os mestres, abordando as mais importantes áreas profissionais no Brasil, com elementos completos, será o coroamento do esforço global do MEC. Para êste trabalho, o prof. Gildásio Amado espera contar com o apoio das entidades públicas e privadas, das escolas e dos professores e alunos.¹⁹¹

Por fim, em 1960 a Cades apoiou a organização de Feira de Ciências, em parceria, entre outros, com o IBECC, visando “estimular entre os alunos do curso secundário, o gosto pelo estudo experimental das ciências e dar-lhes oportunidade de expor trabalhos próprios sôbre física, química, biologia ou história natural.”¹⁹² Além da Feira, foram

lxxviii Na Cades normalmente havia articulação entre suas diversas ações, entre as atividades e as futuras publicações.

realizadas outras atividades extracurriculares para envolver os alunos do Ensino Secundário, como as exposições pedagógicas¹⁹³.

14. Bolsas

A Cades, como já assinalamos em relação à Orientação Educacional, forneceu bolsas de estudos a professores, tanto nacionais quanto para o exterior. Nesse último caso, as fontes a que tivemos acesso nos permitem afirmar que na década de 1950 foram ofertadas quatro bolsas^{lxix}: uma para Ciências Físicas e Naturais, outra para Inglês e duas para Orientação Educacional.¹⁹⁴

Em 1962 a Cades forneceu 50 bolsas de estudos a professores que participaram do Curso de Verão para Professores de Biologia e Física da América Latina, ocorrido em São Paulo^{lxx}. O curso teve duração de 40 dias e foi ministrado pela primeira vez, nesse ano, fora do território norte-americano. Nele foram discutidas inovações praticadas em escolas médias dos Estados Unidos, em relação à Química, Física e Biologia. Um dos objetivos foi “introduzir uma série de modificações nos manuais escolares médios, adaptando-os a realidade do nosso tempo e atualizando-os em diversos setores onde as experiências e pesquisas já ditam rumos diferentes”¹⁹⁵.

Além das bolsas para professores, a Cades também oferecia auxílios para alunos do Ensino Secundário, visto o ensino ser, até então, predominantemente particular. Em relação a essas concessões a estudantes, sabemos que em 1957 foram disponibilizadas 4.570 bolsas a alunos de baixa renda de diferentes estados.¹⁹⁶ Há também informações sobre a manutenção dessa tática de concessão de bolsas no ano de 1961, tendo a classificação dos alunos inscritos ocorrida considerando a carência financeira e uma nota global, atribuída a cada estudante, que deveria ser pelo menos 6.¹⁹⁷

^{lxix} Em *Nova Feição...* (CORREIO DA MANHÃ, 1957) indica-se que seriam cinco bolsas, sem estar especificado para quais áreas.

^{lxx} Como critérios para seleção dos candidatos estavam “ser professor ou assistente de Universidade, nas cadeiras de Biologia ou Física, e estar, na época, treinando professores de nível secundário ou ser professor secundário em exercício, de Biologia ou Física, com experiência profissional de, pelo menos, dois anos, de preferência em Colégio de currículo experimental; conhecer suficientemente o espanhol e o inglês; submeter-se a exames finais escritos e orais; residir, permanentemente, no local de procedência; estar em São Paulo para o início do Curso e ali permanecer até seu término.” (CURSO DE VERÃO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961, p.4).

15. Exames de Madureza

A Cades, em determinado momento^{lxxi}, também se responsabilizou pela preparação dos candidatos aos Exames de Madureza^{lxxii}.

Nesse sentido, no ano de 1964, a Campanha junto com a Diretoria do Ensino Secundário, por meio do rádio e da televisão, passou a preparar os jovens de todo o Ensino Secundário para esses Exames, aliando, para isso, “os mais modernos recursos psicopedagógicos às técnicas radiofônicas.”¹⁹⁸ Diante da

impossibilidade de construir escolas e formar professores para esses 14 milhões de adolescentes (pois seriam necessários 40.210 estabelecimentos e 727.675 professores), a diretoria do Ensino Secundário e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), decidiram aproveitar a rede nacional de emissoras de rádio e televisão para, com recursos do Plano Trienal de Educação, preparar milhares de jovens para o Exame de Madureza, previsto no art.99 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto de TV-Rádio Ginásios visa pois, atingir massa enorme de adolescentes e adultos que, engajados no trabalho, não tiveram oportunidade normal de escolarização.¹⁹⁹

Em 1966 a Cades seguiu com o programa, difundido pela Rádio Ministério da Educação, de preparação dos candidatos aos Exames de Madureza. Esses candidatos deveriam realizar inscrição na própria rádio ou no Palácio da Cultura. As aulas eram ministradas às “segundas, terças, quintas e sextas-feiras, entre 20 e 20:50 horas; e aos sábados, entre 14 e 15:30 horas. Mediante a inscrição, o candidato receberá apostila.”²⁰⁰

16. Cursos para Inspectores

Uma das primeiras ações da Cades, já em janeiro de 1954, foi a organização de um Estágio de Inspectores Federais do Ensino Secundário, com duração de 25 dias. Os inspectores que participaram receberam passagens de ida e volta e hospedagem em internatos de colégios, além de uma diária para refeições. Para esse Estágio foram convidados 107 inspectores de todo o Brasil.²⁰¹ Em 1955 essa tática se manteve²⁰², assim como cursos para os inspectores²⁰³.

Em 1958 os Estágios tiveram duração de 19 dias, ocorrendo durante as férias escolares, e deles participaram 44 inspectores, sendo 14 do Distrito Federal e os demais

^{lxxi} Isso ocorreu, pelo menos, a partir de 1964.

^{lxxii} Pelo artigo 99 da LDB de 1961, “Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza em dois anos, no mínimo, e três no máximo, após estudos realizados sem observância de regime escolar. Parágrafo único. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos.” (BRASIL, 1961).

vindos de diferentes estados. Os inspetores tiveram viagens e despesas pagas pela Cades e ficaram hospedados na Casa do Professor. Nos estágios, os inspetores conheciam as novas tarefas a serem por eles executadas visando o desenvolvimento do Ensino Médio.²⁰⁴ Em 1960 já haviam ocorrido seis encontros de inspetores federais²⁰⁵.

17. Cursos para secretários

Desde 1955 já ocorriam cursos de orientação para secretários de ensino^{lxxiii}²⁰⁶. Cem secretários participaram deles nesse primeiro ano. Nos anos seguintes, os cursos se mantiveram. Em 1956, por exemplo, eles ocorreram em 12 cidades, atendendo a 735 cursistas²⁰⁷, já para os de julho de 1957, em funcionamento em diferentes estados, se inscreveram 593 secretários, tendo 533 deles concluído o curso.²⁰⁸

Em 1958 foi realizado o I Estágio de Aperfeiçoamento para Secretários de Estabelecimentos de Ensino Secundário, também patrocinado pela Cades²⁰⁹, para o qual estavam inscritos, nos diferentes estados em que ocorreria²¹⁰, 692 pessoas, das quais 670 o concluíram²¹¹.

Em 1960 também ocorreram cursos para secretários, tanto para os já em atuação quanto para os que pretendiam tal cargo^{lxxiv}.²¹² Eles continuaram a ocorrer em 1961, em diferentes cidades. Por toda a década de 1960, inclusive, esses cursos se mantiveram em funcionamento. Por exemplo, em 1966 ocorreu o Curso para Secretários no Rio de Janeiro, com duração de 15 dias, com quatro horas diárias de atividades.²¹³

Esses cursos para secretários se faziam necessários principalmente em virtude da

complexidade da legislação do ensino, agravada com a expedição permanente de portarias, circulares, avisos e instruções [...]. Coube à atual administração o louvável trabalho de podagem progressiva da regulamentação, que se reduziu, pouco a pouco, a linhas gerais.²¹⁴

18. Jornadas de diretores

A Cades também atuou junto aos diretores, realizando, em 1955, o I Encontro Nacional de Diretores de Escola Secundária²¹⁵. Além disso, organizou jornadas anuais por

^{lxxiii} Nesse curso também notamos aproximações entre a Cades e a Igreja Católica, visto no Distrito Federal ele ser ministrado em “colaboração com a Associação de Educação Católica [...], onde serão feitas as inscrições” (CURSOS DE ORIENTAÇÃO PARA SECRETÁRIOS..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1955, p.2).

^{lxxiv} Nesse ano estavam previstos 20 cursos (A C.A.D.E.S. E SEU..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).

diversos anos. Em 1956^{lxxv} foi realizada a primeira Jornada, e em 1957 a segunda delas ocorreu em parceria entre a Inspetoria Seccional de Ensino de São Paulo e a Cades, tendo duração de quatro dias. Já no Distrito Federal, a primeira foi a de 1957. Essas jornadas costumavam atender a mais de 200 participantes^{lxxvi 216}. Com o tempo, essas Jornadas passaram a ser realizadas em diferentes cidades do país, objetivando

debater o mais francamente possível os problemas do ensino secundário, em todos os setores de atividades de maneira a podermos tirar conclusões seguras para as medidas futuras nos campos da legislação e da experiência didática^{lxxvii}. [...] Com essa medida – conclui o professor Gildásio Amado – a CADES cobre todos os setores de atividades de nível médio, pois patrocina jornadas para diretores de estabelecimentos de ensino, organiza estágios de aperfeiçoamento para os secretários dos mesmos, realiza cursos de orientação e aperfeiçoamento para o magistério em mais de dez cidades e organiza planos extra-curriculares para os estudantes²¹⁷.

19. A Cades e a Igreja Católica

Até o presente momento vínhamos falando neste texto sobre as ações da Cades, mas diante do que estudamos sobre ela, um aspecto se fez marcante e optamos por discuti-lo em um tópico à parte: trata-se da forte presença religiosa católica na Campanha^{lxxviii}.

Os padres e religiosos em geral comumente marcavam sua presença nas diferentes frentes de ação da Cades por todo o seu período de atuação. Fosse ministrando cursos^{lxxix}, palestras^{lxxx}, conferências^{lxxxi}, ou como autores de livros, de artigos da revista *Escola Secundária*, fazendo abertura de eventos, compondo comissões de congressos^{lxxxii},

^{lxxv} Até abril de 1956 já haviam participado dos cursos e estágios cerca de 250 inspetores (ARMANDO..., DIÁRIO CARIOCA, 1956).

^{lxxvi} Essas jornadas de diretores, em 1960, já totalizaram 19 (MESTRES CARIOCAS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960). A Jornada do Estado da Guanabara, de 1960, atendeu mais de 150 diretores cariocas (A C.A.D.E.S. E SEU..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).

^{lxxvii} “As Jornadas de Diretores apresentaram fôrça nova de atuação, dadas as resoluções que, espontâneamente, tomavam nestes conclaves, com fôrça de execução maior que as portarias emanadas dos órgãos oficiais. Em algumas regiões, como no Ceará, as resoluções das Jornadas de Diretores constituíram-se verdadeiro planejamento para o trabalho escolar anual, cabendo à Inspetoria Seccional aplicar as medidas de comum acôrdo assentadas.” (LIMA, 1960, p.8).

^{lxxviii} Como já apontado no capítulo dois desta tese, a Igreja Católica estava fortemente presente nos diversos setores da sociedade, o que inclui a educação. Nesse sentido, também se fez marcante nas ações da Cades.

^{lxxix} Por exemplo, um sobre a Psicologia a serviço da formação dos professores, em 1959, ministrado por um padre da Universidade de Louvain, nesse caso o padre era da Bélgica e sua vinda, bem como o curso foram patrocinados pela Cades (PADRE..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1959).

^{lxxx} Como no I Encontro de Educadores, 1959, em Belo Horizonte, tratando da adolescência (O ADOLESCENTE..., LUTA DEMOCRÁTICA, 1959).

^{lxxxi} Dom Hélder Câmara, arcebispo auxiliar do Rio de Janeiro, em 1959, pronunciou conferência para 33 Inspectores Federais, tendo como tema Religião e Educação, buscando mostrar “as relações existentes entre as mesmas, visando a formação de uma juventude preparada dentro de normas tanto materiais quanto espirituais.” (RELIGIÃO..., ÚLTIMA HORA, 1959, p.4).

^{lxxxii} No III Simpósio de Orientação Educacional, 1961, um terço dos membros da comissão eram religiosos (CADES EM RECIFE..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).

auxiliando na compra de materiais didáticos, como os laboratórios, ou na organização do estágio sobre o cinema educativo, entre outros. Essa presença é marcante principalmente quando a temática discutida era de cunho didático ou sobre Orientação Educacional. Também era intensa a participação de religiosos nos cursos oferecidos pela Cades. Essa aproximação pode ser explicada em virtude de, apesar de ter perdido força, a Igreja Católica ainda ter influência significativa no ensino da época^{lxxxiii}. Sobre essa presença, apresentamos as figuras 19, 20 e 21.

Figura 19: Bispo falando em cerimônia de encerramento de curso da Cades em Caxias do Sul – RS, em 1958.



Fonte: Os cursos de orientação... (Fon-Fon, 1958, p.30).

^{lxxxiii} Rubens Zapater, em Baraldi (2003, p.37), comenta, por exemplo, que “os professores de Latim ou de Português eram padres, advogados ou ex-seminaristas. Até o início das décadas de 1960 e 1970, a grande maioria dos professores de Português era oriunda de cursos religiosos”.

Figura 20: Professores e cursistas da Cades em Caxias do Sul – RS, em 1958.



Fonte: Os cursos de orientação... (Fon-Fon, 1958, p.31).

Figura 21: Apresentação de canto orfeônico no encerramento do curso em Caxias do Sul – RS, em 1958.



Fonte: Os cursos de orientação... (Fon-Fon, 1958, p.31).

20. A Cades e a difusão do Ensino Secundário

Embora não tenhamos encontrado pesquisas que enfoquem especificamente o “D” da Cades, seu aspecto de Difusão do Ensino Secundário^{lxxxiv}, ao realizarmos o estudo que sintetizamos neste texto e nos demais capítulos, percebemos ações que, mesmo não sendo oficialmente apresentadas como de difusão, poderiam ser assim caracterizadas.

Dentre essas frentes podemos listar a distribuição de bolsas de estudos a alunos de baixa renda, possibilitando acesso ao Ensino Secundário a uma parcela maior da população. Outro meio de promover o Ensino Secundário, difundindo-o, seriam as publicações, realizadas em parceria com a Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar (SPA), que incentivavam e apoiavam a construção de Ginásios e Colégios.

A Cades ajudou na difusão do Ensino Secundário também por meio de seus cursos de formação de professores. Em Governador Mangabeira, na Bahia, por exemplo, após os professores terem realizado o curso (a partir do convite do prefeito da cidade, que almejava abrir Escola Secundária no local) e já com suas autorizações para lecionar, permitiu-se a criação do primeiro Ginásio na cidade.²¹⁸ Nesse sentido, também, milhares de professores puderam adquirir uma formação, ainda que precária. Em 1964

de 40 cursos que a CADES passa a promover, para beneficiar cerca de 15.000 professores secundários que militam em quase três milhares e meio de cidades brasileiras, constitui [...] uma das fundamentais reformas anunciadas e desejadas pelo sr. presidente da República, pois visa diretamente à ampliação e democratização da nossa escola média, etapa indispensável em todo processo de desenvolvimento.²¹⁹

Outra tática que entendemos como de difusão do Ensino Secundário foi o apoio dado pela Cades aos Exames de Madureza, já que com esse apoio mais pessoas tiveram acesso a essa modalidade de ensino sem que, necessariamente, se abrissem mais escolas para atender a essa demanda específica.

Assim, com suas ações, a Cades preparava o território para a matrícula de um número cada vez maior de alunos.

^{lxxxiv} Normalmente se estuda o “A”, ou seja, o Aperfeiçoamento, visado pela Campanha.

21. Cades: mais algumas informações gerais

Diante de todas essas ações que visavam o aprimoramento do Ensino Secundário e de seus agentes^{lxxxv}, a Cades sempre fornecia certificados que assegurassem a participação em suas atividades^{lxxxvi}. Além das propostas já apresentadas anteriormente, a Campanha também realizou outras, como as organizadas pela Inspetoria Seccional do Rio Grande do Sul, que cuidavam de encontro de bibliotecários, exposição de desenho, trabalhos manuais e de economia doméstica²²⁰. A Cades também realizou palestras e apoiou a organização dos Ginásios Modernos^{lxxxvii}, que modificariam

radicalmente a estrutura do ensino secundário em nosso país, dando oportunidade aos estudantes para que, ao terminar o curso ginásial, estejam preparados para exercer uma atividade profissional, cujos conhecimentos lhes serão ministrados durante o tempo de estudos naquele ciclo.²²¹

Para o ano de 1962, participou com um *stand* da I Exposição de Livros, Periódicos e Outros Aspectos das Atividades do MEC, divulgando suas publicações especializadas e sua revista.²²² Ainda, organizava em seu prédio^{lxxxviii} a Exposição de Materiais Didáticos, promovendo, ao mesmo tempo, palestracurso sobre o uso desses materiais e outros recursos, como os audiovisuais.²²³ Ela também contribuiu financeiramente para a manutenção, a ampliação e o reaparelhamento das Inspetorias Seccionais²²⁴.

A Cades prezava pela aproximação entre pais e professores, entre escola e comunidade, o que pode ser visto por meio de diferentes ações promovidas por ela, como as Missões Pedagógicas, a Orientação Educacional e os programas de Orientação Profissional. Ainda nesse sentido, por meio das Inspetorias Seccionais de Ensino dos diferentes estados, realizava/apoiava diferentes ações, como, por exemplo, reuniões que possibilitassem e incentivassem a aproximação das famílias e das escolas, de pais,

^{lxxxv} Os cursos e seminários, quando com maior abrangência, normalmente eram ofertados nas férias escolares de janeiro e julho, de modo a facilitar a participação de professores e demais profissionais da educação dos diferentes locais. Quanto aos seminários/encontros e cursos mais específicos, esses eram mais intensos no Rio de Janeiro, sendo, por vezes, exclusivos a tal cidade. No entanto, pelo que apresentamos até o momento, nesse levantamento das ações da Cades, percebemos a força e amplitude das ações dessa Campanha também em nível nacional e não apenas nessa cidade.

^{lxxxvi} Ao noticiarem as diferentes frentes de atuação da Cades, normalmente, os jornais indicavam como poderiam ser realizadas as inscrições ou solicitados os materiais distribuídos pela Campanha.

^{lxxxvii} Os Ginásios Modernos, ou educandários orientados para a educação para o trabalho, eram “educandários integrados, destinados a ministrar todos os cursos de nível médio, permitindo ao aluno maior variedade de currículo e facilidades de preparação profissional aos que não lograssem concluir o curso e precisassem encaminhar-se para o trabalho.” (AMADO, 1964, p.28). Neles, a sondagem vocacional teria lugar de destaque no currículo (CUNHA, 2005).

^{lxxxviii} No prédio da Cades ocorriam variadas atividades, nem sempre diretamente relacionadas à Campanha, visto que ele era frequentemente cedido para a realização de ações diversas, mas especialmente de cunho educacional.

professores e alunos.²²⁵ Neste sentido, em 1962, organizou no Rio de Janeiro um Seminário de Círculo de Pais objetivando “transformar os pais em aliados permanentes e seguros dos mestres na obra educacional”²²⁶. Também nesse ano, 1962, colaborou com o Curso de Orientação Psicológica para Pais e Mestres²²⁷.

22. Cades: encerramento

Após a implantação do regime militar percebemos uma redução nas divulgações de ações da Cades e a extinção da revista *Escola Secundária*, também não localizamos mais informações acerca da realização do Concurso Dia do Professor e há uma redução na publicação de livros, ao menos em relação aos que localizamos^{lxxxix}. No entanto, a Campanha ainda se manteve ativa, realizando cursos e seminários, entre outras atividades.

Os documentos consultados apontam que em 1970 foi cancelado um curso da Cades, de formação de professores, pelo Conselho Federal de Educação, que o considerou “precário aos objetivos a que se destina, cogitando de pôr em vigor para substituí-lo, um outro de maior alcance e consistência.”²²⁸ Assim, os cursos teriam de ser reformulados, tendo um mínimo de 1.600 horas, com duração de cerca de seis a oito meses, o que propiciaria noção suficiente de didática²²⁹. No entanto, para esse ano, 1970, ainda se detecta o funcionamento de cursos da Cades, já com duração mais longa, de cerca de 4 meses.

Sobre o ano de 1971 há notícias, divulgadas pela imprensa, que, ao tratarem dos cursos, os associam à Cades, mas há também artigos em que se registra a realização de atividades indicando-as como “os antigos cursos da Cades”²³⁰, o que nos permite considerar que nesse ano se encerrou, ou já estava encerrada, a tática de realização de cursos por essa Campanha. Em 1972, o *Diário de Notícias* divulga a informação de que os cursos da Cades haviam sido suspensos²³¹.

Nesse período, no final dos anos 1960 e início dos 1970, ocorre ampla expansão do Ensino Superior, alterando, automaticamente, as diretrizes e ações para a formação de professores secundários^{xc}, o que implica a redução da intensa participação da Cades nesse

^{lxxxix} Como vimos nos capítulos que tratam do Ensino Secundário de modo geral e do contexto da época, no regime militar o ensino passa a ter caráter tecnicista, ou seja, uma característica bastante distante do que era defendido pela Cades em suas diversas ações, que atendiam mais as tendências escolanovistas. Desse modo, a Campanha perde seu espaço também por não atender mais aos novos interesses didáticos e educacionais.

^{xc} “a crise dos excedentes fez com que o governo federal tomasse uma série de providências visando ao aumento da oferta de vagas no ensino superior. Posteriormente, para disciplinar essa expansão, o grupo de trabalho encarregado de elaborar a proposta de reforma do ensino superior recomendou que o aumento de

mesmo sentido. Além disso, em 1970 o MEC passou por reformulações administrativas, que, dentre outros, previa

(1) a existência de mecanismos especiais de **natureza transitória** como comissões, grupos de trabalho, campanhas, programas e similares; (2) a extinção da Diretoria de Ensino Secundário; e (3) a manutenção dos seguintes órgãos autônomos: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).²³²

Com isso, não se justificava a permanência da Cades e da Diretoria do Ensino Secundário, a quem a Cades respondia diretamente. Certamente isso também tem relação com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que transformou os antigos Ensinos Primário e Secundário em Ensinos de Primeiro e Segundo Graus, que passam a ter nova abordagem e organização, o que, por si só, já invalida a necessidade de uma Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do *Ensino Secundário*.

Apesar disso, em nossas pesquisas, assim como na de outros pesquisadores que têm como tema essa Campanha, não conseguimos localizar a data^{xcii} precisa de seu término, ao que apenas aventamos possibilidades que consideramos plausíveis. A alteração não só das terminologias, mas dos objetivos do antigo Ensino Secundário, aliada à expansão do Ensino Superior, parece natural que a Campanha tenha sido extinta^{xcii xci}. Nas pesquisas, de modo geral, quando se trata do encerramento da Cades, são considerados apenas os cursos que ela ministrava para a formação de professores. Esse nosso capítulo, porém, parece mostrar com clareza que a ação da Campanha não se restringia apenas aos “cursos da Cades”, mas a toda uma rede complexa de formação de agentes dos mais diferentes níveis e de muitas funções distintas, vinculados ao Ensino Secundário brasileiro, em atividades de natureza bastante diversificadas.

vagas se concentrasse em carreiras prioritárias para o desenvolvimento nacional. Entre as prioridades estava o magistério de ensino médio, naquela época a área de maior déficit.” (PINTO, 2008, p.164). Além disso, “A criação de cursos de licenciaturas, principalmente nas áreas de ciências humanas e sociais, não exigia grandes investimentos, atraindo o empresariado do ensino que, naquela época, migrava do ensino secundário para o ensino superior. Essa expansão não se limitou aos grandes centros, alastrando-se para as pequenas cidades do interior do País e suprimindo ou, pelo menos, diminuindo a carência de professores habilitados.” (PINTO, 2000, p.8).

^{xcii} Oficialmente, seu decreto de criação só foi revogado em 1990, pelo decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990.

^{xciii} Embora, talvez, não seja esse o real motivo de término da Campanha, visto ainda ser grande o número de pessoas que frequentavam suas atividades, mesmo nos últimos anos de funcionamento. Acreditamos que seu aspecto de Campanha (uma intervenção pontual, com início e fim determinados) possa ter relação com sua extinção.

^{xciii} Essas duas últimas visões também são corroboradas por Baraldi (2016) e Pinto (2000).

23. Algumas considerações

A Cades foi muito importante para o Ensino Secundário no país, nas décadas de 1950-1960, principalmente por sua grande independência financeira^{xciv} e administrativa, o que a deixava mais livre das burocracias que usualmente dificultam as ações e a tomada de decisões^{233 xcv}.

A atuação da Diretoria do Ensino Secundário do M.E.C., por si e pela CADES, está se tornando um poderoso fermento para ativar, atualizar e aperfeiçoar o nosso ensino secundário, preparando e orientando melhor o seu professorado, estimulando o seu aperfeiçoamento, criando e divulgando uma literatura didática útil e acessível, prestando assistência e orientação aos colégios, promovendo, enfim, a formação de uma nova mentalidade, mediante simpósios, seminários, semanas de estudos, cursos de férias, concursos anuais de trabalhos didáticos, revistas, folhetos e publicações^{234 xcvii}.

A Cades, segundo ponto de vista defendido pela documentação a que tivemos acesso, abriu “caminhos seguros para a implantação de várias práticas educativas previstas no texto da lei de diretrizes e bases”²³⁵. Por ela foram convocados “peritos renomados, membros do Conselho Federal de Educação, ex-titulares da Educação e Cultura e mestres estrangeiros, para que, com suas luzes e experiência variada, pudessem oferecer aos nossos professores *rumos certos e práticos*.”^{236 xcvii}

A partir do que apresentamos até o momento em nosso estudo, podemos dizer que, para a Cades, o Ensino Secundário tinha finalidades mais amplas do que apenas ser uma instância anterior e preparatória ao Ensino Superior: ele deveria formar para a vida, desenvolvendo o aluno de acordo com suas aptidões, o que exigia dos professores e

^{xciv} Em 1955, a Cades recebeu uma verba de 27 milhões de cruzeiros para o desenvolvimento de suas funções (O GOVERNO..., ULTIMA HORA, 1955), já para 1960 a previsão do orçamento era de 90 milhões (DEVERÁ..., JORNAL DO COMMERCIO, 1959).

^{xcv} Faz-se interessante comentar acerca da disponibilidade de recursos financeiros da Campanha. Em toda a nossa pesquisa não nos deparamos em momento algum com indicação de falta de verba para sua realização. A Cades atuou nos mais diversos segmentos escolares, por meio de diferentes frentes, e para que tudo isso fosse possível, apontamos a necessidade de um grande investimento, o que demonstra que havia real interesse, principalmente por parte do governo (de onde vinha a verba), em fazer com que a Campanha ocorresse e que o Ensino Secundário fosse, de fato, atingido por meio dela. Destacamos, então, que além das boas ideias apresentadas pela Campanha, para que ela se concretizasse houve recursos disponíveis para tal. Diante disso, esse grande financiamento da Cades também pode ser visto como uma tática para a criação de um novo modelo de professor Secundário.

^{xcvi} Desse modo, a Cades mostrou ser um importante meio dos “docentes se aperfeiçoarem, discutirem e formalizarem sua prática, num momento que em nosso país era raro um *lôcus* para tal exercício.” (BARALDI; GAERTNER, 2012, p.2, grifo das autoras).

^{xcvii} As ações da Cades eram, normalmente, valorizadas/exaltadas nos jornais, por exemplo, quando se indica que os palestrantes de um evento organizado pela Cades eram “grandes nomes” da área (O ADOLESCENTE..., LUTA DEMOCRÁTICA, 1959), ou quando apontam, já no título da notícia, que o seminário organizado por ela contaria com professores estrangeiros (SEMINÁRIOS..., LUTA DEMOCRÁTICA, 1959).

dirigentes uma sólida formação pedagógica. Para isso, a Cades buscava possibilitar “aperfeiçoamento técnico do trabalho docente”²³⁷ criando diferentes frentes de ação: cursos, seminários, publicações, eventos, em todas as ocasiões condenando/repudiando fortemente o método expositivo, incentivando a pesquisa e práticas que possibilitassem uma postura e atitude mais ativa do aluno nas aulas para um aprendizado mais rápido e eficaz^{xcviii238}.

A Cades, enquanto “órgão” do governo, prezava pela legislação vigente: em todas as suas ações é clara a intenção de atendê-la, efetivá-la e disseminá-la^{xcix}. As legislações, num primeiro momento a Lei Orgânica do Ensino Secundário (LOES) e posteriormente, mesmo enquanto ainda tramitava no Congresso, a LDB de 1961, eram frequentemente discutidas nas atividades propostas e organizadas pela Campanha^c.

A postura defendida pela Cades era também colocada em prática por ela, o que pode ser visto como uma tática para legitimar e reforçar seus interesses, dada a sincronia entre discurso e ações práticas. Quando, por exemplo, defendia a importância do trabalho em equipe e na Diretoria do Ensino Secundário as tarefas eram assim desempenhadas:

Todo êste trabalho só foi possível pela nova mentalidade implantada na Diretoria do Ensino Secundário, que substituiu o sistema vertical da pura hierarquia administrativa, por um sistema horizontal de colegiados, de consultas, de reuniões gerais e de trabalho em equipe. Os técnicos do MEC viviam, até então, mais ou menos isolados no Rio de Janeiro, tendo, com o resto do País, contatos esporádicos que não lhes davam a verdadeira perspectiva dos problemas. A nova mentalidade 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 trabalho começou com os estágios de inspetores dentro da própria Diretoria do Ensino Secundário, ocasião em que eram escolhidos os inspetores para chefiar as Inspetorias Seccionais. Prosseguiram com as reuniões gerais dos Inspectores Seccionais presididas pelo próprio Diretor do Ensino Secundário e orientadas pelos chefes de seção da Diretoria e pelo pessoal da CADES. A CADES, por sua vez, adotou o mesmo sistema, reunindo, anualmente, os orientadores de cursos de todo país, para

^{xcviii} A ênfase no aprimoramento das técnicas pedagógicas e no conhecimento da “moderna pedagogia” era constante nas notícias, até mesmo nas voltadas a cursos mais específicos como os de divulgação de técnicas de cinema, com destaque para o uso de audiovisuais, como a televisão, os discos, além de bibliografias adequadas às novidades da época.

^{xcix} Por exemplo, no caso da Educação Cívica, que se tornou obrigatória pela LDB de 1961, Gildásio Amado destaca sua importância em entrevista ao Correio da Manhã: “as nações do Ocidente descobriram, nos últimos anos, que é preciso usar a escola para o aprendizado vivo da democracia, como instrumento de defesa do sistema de vida que não querem ver destruído [...] Hoje, os educadores estão certos de que o civismo é um fator de integração e transformação social.” (NECESSÁRIO..., CORREIO DA MANHÃ, 1962, p.7).

^c Inicialmente a Cades organizava seminários e cursos para discutir a adequação da LOES às práticas de sala de aula e no currículo/programa das disciplinas, depois ela passou a realizar ação similar quando da LDB de 1961. Assim, a Campanha buscava inovar em sala de aula, adaptando o ensino à realidade e incentivando metodologias mais ativas, mas sempre norteadas pelas legislações vigentes.

planejamento e resoluções. Os professores aproximaram-se do MEC e hoje conta a Diretoria do Ensino Secundário com uma equipe de técnicos que participa de todas as atividades da CADES.²³⁹ [...]

Este espírito de *equipe*, aos poucos, vai-se também transmitindo aos diretores de estabelecimentos, aos professores, inspetores e secretários, nucleando-os em organizações que caracterizam a administração democrática da educação e dando a côr local às soluções dos problemas.²⁴⁰

A Cades, a julgar pelo decreto de sua criação^{ci}, se propôs a atuar em diferentes frentes do Ensino Secundário, de modo a promover “por todos os meios ao seu alcance, as medidas necessárias à elevação do nível e à difusão do ensino secundário no País”, decorrendo disso a necessidade de adequar o ensino às diferentes realidades e facultá-lo ao maior número possível de jovens. Para atender a tal propósito ela deveria atuar 1) em relação ao aperfeiçoamento dos diferentes profissionais da educação; 2) disponibilizar bolsas de estudo a professores, para aperfeiçoamento no país ou no exterior; 3) auxiliar na implantação ou reorganização de instituições escolares; 4) possibilitar o estudo dos programas e de métodos de ensino, de modo a melhor atender aos interesses/exigências dos alunos e do meio social; 5) “elaborar e promover a elaboração de material didático”²⁴¹; 6) buscar melhorias no livro didático e criar estratégias para diminuir o custo desses materiais; 7) realizar missões com o intuito de auxiliar instituições escolares do interior; 8) primar por provas objetivas^{cii} para avaliar o rendimento escolar; 9) “incentivar a criação e o desenvolvimento de serviços de orientação educacional nas escolas de ensino secundário”²⁴²; 10) prover bolsas de estudos a estudantes; 11) auxiliar na organização física das escolas; 12) organizar “levantamentos das necessidades e possibilidades das diversas regiões do País quanto à localização de escola secundária”²⁴³; 13) divulgar informações de interesse escolar e realizar intercâmbios entre professores brasileiros e estrangeiros; 14) esclarecer as vantagens da boa educação de nível Secundário. Além dessas tarefas, outra informação presente no decreto de sua criação é a de que “A Campanha poderá firmar convênios com entidades públicas e privadas, para realização de programas que contribuam para aperfeiçoamento do ensino secundário.”²⁴⁴

Todas essas ações previstas foram realizadas pela Cades^{ciii}, como pudemos perceber pelo exaustivo levantamento apresentado anteriormente neste capítulo e pelos

^{ci} Essas informações formais já foram apresentadas no capítulo em que tratamos dos cursos de orientação promovidos pela Cades. No entanto, as trouxemos aqui, novamente, com o intuito de discutir e destacar que todas essas ações foram cumpridas pela Campanha.

^{cii} Quanto a essa vemos tanto o incentivo a esse tipo de questões pelos professores em suas avaliações, quanto a organização das avaliações que seriam aplicadas nos exames de término do Curso Ginásial para os maiores de 19 anos que não haviam cursado esse nível de ensino em instituições regulares.

^{ciii} A única para a qual não achamos informações explícitas foi a de número 12.

demais textos desta tese. Por meio delas, difundiu-se amplamente as ideias da Campanha^{civ}, o que nos leva a afirmar sobre a criação, pela Cades, de um novo modelo de professor^{cv} para atender a um novo Ensino Secundário^{cvi}.

Diante da realidade da década de 1950, com ênfase na tecnologia e na indústria que impunham alterações e novas necessidades para o mercado de trabalho, um Ensino Secundário voltado à formação de uma elite, apenas, já não era suficiente: a escola precisava se reinventar, mudar para atender aos novos interesses da sociedade em mudança. Assim, via-se no professor a principal ferramenta para que isso se efetivasse, daí o interesse da Cades em constituir um novo modelo de professor Secundário, que atendesse a esse cenário nascente, um professor que operasse com novas técnicas didáticas, mais modernas, para um aluno que deveria formar-se mais criativamente, atendendo a um ensino mais ativo e mais voltado à realidade. Intencionando essas alterações na Escola Secundária e nas visões que cercavam o domínio da Educação, a Cades não se restringiu a atuar apenas com professores, mas também com inspetores, diretores, orientadores educacionais, secretários e estudantes, pensando na construção de prédios adequados e na implantação das classes experimentais que convergiriam para a consolidação do ideário por ela defendido^{cvi}. Com essas tentativas de adequar a Escola Secundária e seus atores aos novos tempos decorreu a grande expansão qualitativa do Ensino Secundário que já vinha se anunciando como necessária mesmo antes da criação da Cades. A Campanha, portanto, é decorrência de um estado de coisas e propulsora das mudanças efetivas que a situação então exigia.

Em texto anterior, quando tratamos dos cursos de orientação aos Exames de Suficiência, apresentamos uma citação de Lauro de Oliveira Lima, na qual esse autor comentava que “A CADES não nasceu com uma filosofia ou, sequer, com uma política administrativa ou educacional.”²⁴⁵. Embora aceitemos que, por ter sido criada

^{civ} Por serem emanadas de um “órgão” da Diretoria do Ensino Secundário do MEC, esse ideário orientou e normatizou a organização e o funcionamento do Ensino Secundário como um todo.

^{cv} Com seus materiais (livros/revistas), apoio por meio do rádio, de correspondências, congressos, palestras, seminários, enfim, a Cades não apenas formalizou a prática, mas buscou transformá-la.

^{cvi} Nesse sentido, o próprio Gildásio Amado indicou ao Correio da Manhã de 1960: “O que estamos procurando fazer através da CADES [...] é dar nova mentalidade ao ensino secundário. Através dessa útil campanha já conseguimos mudar muito para melhor. Assim estão dois casos que podem ser citados: a regulamentação da formação dos orientadores educacionais, de responsabilidades já demonstradas na prática, e a criação das classes experimentais, de resultados surpreendentes em matéria de rendimento do aprendizado.” (CÍRCULOS..., CORREIO DA MANHÃ, 1960, p.14).

^{cvi} “promover a formação de uma nova consciência profissional do professorado secundário e incentivar toda uma série de melhorias, tanto de caráter técnico como de índole administrativa [...] propiciarão, de modo substancial, a reforma em profundidade que todos nós almejamos.” (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1959a, p.3).

emergencialmente para atender às demandas impostas pelo Ensino Secundário, a Cades não dispusesse de uma filosofia ou política pré-determinada a ser seguida, percebemos claramente que, à medida que suas ações se ampliavam e ganhavam força nacionalmente, esse estado de coisas se modificou. Sua linha de organização de propostas para o Ensino Secundário não era escolhida ao acaso, e suas ações não reverberavam em direções diversas ou contrárias. A Cades defendia em seu discurso, implícita e explicitamente, a criação de um modelo de professor e de Escola Secundária^{cviii} baseado nos pressupostos da Escola Nova. Com poucas exceções, esse discurso ressoou em uníssono. A estratégia de criar uma nova mentalidade para e no Ensino Secundário^{cix} foi abraçada pelos agentes educacionais e, em depoimentos, muitos professores que passaram pelos cursos oferecidos pela Cades até hoje a apontam como uma das mais úteis entidades criadas pelo Ministério da Educação²⁴⁶.

¹ (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957a, p.6-7, grifos do autor).

² (EDUCAÇÃO E CULTURA, O JORNAL, 1954, p.10).

³ (CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1957, p.4).

⁴ (PINTO, 2000).

⁵ (“COLÉGIO DO AR”..., ULTIMA HORA, 1956).

⁶ (A PARTIR..., DIÁRIO DA NOITE, 1957, p.5).

⁷ (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957b, p.100).

⁸ (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957b, p.100).

⁹ (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957b, p.100).

¹⁰ (A PARTIR..., DIÁRIO DA NOITE, 1957, p.5).

¹¹ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, JORNAL DO COMMERCIO, 1957).

¹² (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, JORNAL DO COMMERCIO, 1959).

¹³ (COLÉGIO DO AR, DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961).

¹⁴ (PROGRAMAÇÃO..., DIÁRIO CARIOCA, 1963).

¹⁵ (PEQUENOS..., IMPRENSA POPULAR, 1958).

¹⁶ (EXPERIÊNCIAS..., JORNAL DO COMMERCIO, 1958).

¹⁷ (CINEMA..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1959, p.10).

¹⁸ (CESSÃO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).

¹⁹ (PROFESSÔRAS SÃO BOAS..., ULTIMA HORA, 1959).

²⁰ (EDUCAÇÃO, JORNAL DO COMMERCIO, 1959a).

²¹ (OS MESTRES DE PORTUGUÊS..., JORNAL DO COMMERCIO, 1959, p.4).

²² (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1960a, p.116).

²³ (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1960a, p.116, grifo do autor).

²⁴ (REUNIÃO..., JORNAL DO COMMERCIO, 1960).

²⁵ (INSTITUTO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).

²⁶ (CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).

²⁷ (CATEC, CORREIO DA MANHÃ, 1960).

²⁸ (U. CATÓLICA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).

^{cviii} Diante das diferentes e numerosas ações da Cades, nos variados segmentos dentro da Escola Secundária, podemos considerar a Cades não apenas como criadora de um novo modelo de professor Secundário, mas de um novo Ensino Secundário.

^{cix} Esse papel, segundo alguns interlocutores, foi cumprido. Afirmarções nesse sentido vêm em comentários segundo os quais a Cades “vem mudando a mentalidade de muito professor e os há inúmeros cujo trabalho poderia ser classificado em duas etapas: antes da influência da CADES e depois da influência desta instituição.” (PINTO, 196-?, p.7), ou quando, por exemplo, como na afirmação de Dom Paulo Evaristo Arns, afirma-se que ela, a Cades, era “maior que o Brasil que se conhecia até então” (PINTO, 2003).

-
- ²⁹ (METODOLOGIA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).
- ³⁰ (CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).
- ³¹ (ALUNOS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961).
- ³² (GUANABARA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961, p.2).
- ³³ (CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961; CURSO DE CLASSES..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961).
- ³⁴ (DIFUSÃO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961; ENSINO MÉDIO, TRIBUNA DA IMPRENSA, 1961).
- ³⁵ (CADES PROMOVE MAIS..., JORNAL DO COMMERCIO, 1961).
- ³⁶ (ATUALIZAR..., O FLUMINENSE, 1961).
- ³⁷ (ATUALIZAR..., O FLUMINENSE, 1961, p.1).
- ³⁸ (CADES DARÁ..., JORNAL DO COMMERCIO, 1961, p.7).
- ³⁹ (BOLETIM DA PUC, DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1962).
- ⁴⁰ (UM CURSO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1962).
- ⁴¹ (CURSO SÔBRE DIDÁTICA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1962).
- ⁴² (APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO..., O FLUMINENSE, 1963).
- ⁴³ (CADES ADOTA..., JORNAL DO BRASIL, 1963).
- ⁴⁴ (ORGANIZAÇÃO SOCIAL..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1963).
- ⁴⁵ (CADES PROMOVE..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1963).
- ⁴⁶ (MAGISTÉRIO CARIOCA..., LUTA DEMOCRÁTICA, 1963, p.3).
- ⁴⁷ (CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO DA CADES, DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1963, p.5).
- ⁴⁸ (EDUCADORES..., A NOITE, 1963).
- ⁴⁹ (CADES, DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1963).
- ⁵⁰ (CURSO PARA PROFESSÔRES DO ENSINO MÉDIO..., DIÁRIO CARIOCA, 1964, p.9).
- ⁵¹ (CURSO PARA PROFESSÔRES DO ENSINO MÉDIO..., DIÁRIO CARIOCA, 1964, p.9).
- ⁵² (CURSO PARA PROFESSÔRES DO ENSINO MÉDIO..., DIÁRIO CARIOCA, 1964, p.9).
- ⁵³ (PROFESSÔRES TERÃO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1965).
- ⁵⁴ (AGRICULTURA, JORNAL DO COMMERCIO, 1965).
- ⁵⁵ (NOTÍCIAS E COMENTÁRIOS, CORREIO DA MANHÃ, 1965).
- ⁵⁶ (GEOGRAFIA, CORREIO DA MANHÃ, 1966).
- ⁵⁷ (PROFESSORES, JORNAL DOS SPORTS, 1967, p.10).
- ⁵⁸ (CURSO SÔBRE SOCIOLOGIA..., JORNAL DO COMMERCIO, 1957).
- ⁵⁹ (APERFEIÇOAMENTO E ESPECIALIZAÇÃO..., JORNAL DO BRASIL, 1957, p.12).
- ⁶⁰ (PROFESSÔRES DO INTERIOR..., ULTIMA HORA, 1958, p.3).
- ⁶¹ (ESTÁGIO DE INFORMAÇÕES..., O FLUMINENSE, 1958, p.1).
- ⁶² (REUNIDOS..., IMPRENSA POPULAR, 1958).
- ⁶³ (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1958b).
- ⁶⁴ (ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961, p.8).
- ⁶⁵ (ESTÁGIOS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961, p.4).
- ⁶⁶ (COLÉGIO EXPERIMENTAL..., JORNAL DO BRASIL, 1965).
- ⁶⁷ (ESTÁGIOS DE APERFEIÇOAMENTO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1965).
- ⁶⁸ (MEC APERFEIÇOARÁ..., LUTA DEMOCRÁTICA, 1965).
- ⁶⁹ (ENSINO NA PAUTA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1967).
- ⁷⁰ (O MAGISTÉRIO..., LUTA DEMOCRÁTICA, 1959, p.3).
- ⁷¹ (O MAGISTÉRIO..., LUTA DEMOCRÁTICA, 1959, p.3).
- ⁷² (MAGISTÉRIO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1959).
- ⁷³ (CENTROS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1963, p.4).
- ⁷⁴ (CENTROS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1963, p.4).
- ⁷⁵ (CENTROS, CORREIO DA MANHÃ, 1963).
- ⁷⁶ (MEC: 140 MILHÕES..., DIÁRIO CARIOCA, 1963).
- ⁷⁷ (ASSISTÊNCIA SOCIAL..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1955, p.7).
- ⁷⁸ (EM TODOS OS ESTADOS..., O FLUMINENSE, 1958, p.1).
- ⁷⁹ (EM TODOS OS ESTADOS..., O FLUMINENSE, 1958, p.1).
- ⁸⁰ (EM TODOS OS ESTADOS..., O FLUMINENSE, 1958, p.1).
- ⁸¹ (MESTRES DE PORTUGUÊS..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1958).
- ⁸² (PROFESSÔRES MARCAM..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1959).
- ⁸³ (A CASA DO PROFESSOR..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1959, p.1).
- ⁸⁴ (VI ENCONTRO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).
- ⁸⁵ (REPERCUTE..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).
- ⁸⁶ (REPERCUTEM..., O FLUMINENSE, 1959).
- ⁸⁷ (LIMA, 1960, p.8).

-
- ⁸⁸ (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1960b, p.4).
- ⁸⁹ (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1961a, p.3).
- ⁹⁰ (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1961a, p.4).
- ⁹¹ (CADES DARÁ..., JORNAL DO COMMERCIO, 1961, p.7).
- ⁹² ("GABINETE DE CONSULTAS": CADES, DIÁRIO CARIOCA, 1963; DOCUMENTAÇÃO..., O FLUMINENSE, 1962).
- ⁹³ (MATERIAL DIDÁTICO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1966, p.7).
- ⁹⁴ (NOTÍCIAS E FATOS, CORREIO DA MANHÃ, 1960).
- ⁹⁵ (CONCURSO DE INTERPRETAÇÃO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961b).
- ⁹⁶ (VENCEDORES DO CONCURSO SOBRE NOMENCLATURA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1962).
- ⁹⁷ (CONCURSO DE INTERPRETAÇÃO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961a, p.8).
- ⁹⁸ (CONCURSO DE INTERPRETAÇÃO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961a, p.8).
- ⁹⁹ (O UNIVERSITÁRIO..., REVISTA O CRUZEIRO, 1959).
- ¹⁰⁰ (CADES DÁ..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).
- ¹⁰¹ (1º SIMPÓSIO..., JORNAL DO BRASIL, 1957).
- ¹⁰² (II SIMPÓSIO..., ULTIMA HORA, 1958).
- ¹⁰³ (14 CIDADES..., JORNAL DO BRASIL, 1958).
- ¹⁰⁴ (SEMINÁRIOS..., LUTA DEMOCRÁTICA, 1959).
- ¹⁰⁵ (TRINTA E TRÊS..., IMPRENSA POPULAR, 1958).
- ¹⁰⁶ (EDUCADORES..., LUTA DEMOCRÁTICA, 1959).
- ¹⁰⁷ (NOVOS ASPECTOS..., O FLUMINENSE, 1959).
- ¹⁰⁸ (DUZENTOS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960, p.7).
- ¹⁰⁹ (GAZETILHA, JORNAL DO COMMERCIO, 1960).
- ¹¹⁰ (CONFERÊNCIAS, DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).
- ¹¹¹ (PALESTRA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).
- ¹¹² (CURSOS MANTIDOS..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).
- ¹¹³ (PRÁTICAS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1963).
- ¹¹⁴ (NOTICIÁRIO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960a).
- ¹¹⁵ (SEMINÁRIO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961).
- ¹¹⁶ (CADES REALIZOU..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961).
- ¹¹⁷ (III SIMPÓSIO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).
- ¹¹⁸ (CADES INICIA..., O FLUMINENSE, 1962, p.4).
- ¹¹⁹ (PROFESSORES E PAIS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1962).
- ¹²⁰ (SEMINÁRIO DE ORGANIZAÇÃO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1962).
- ¹²¹ (CADES POPULARIZA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1962).
- ¹²² (NÔVO MÉTODO..., CORREIO DA MANHÃ, 1963).
- ¹²³ (ENSINO MÉDIO CONTARÁ..., DIÁRIO CARIOCA, 1963).
- ¹²⁴ (ASSOCIAÇÕES..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1966).
- ¹²⁵ (VI ENCONTRO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).
- ¹²⁶ (PROFESSORES PEDEM..., JORNAL DO BRASIL, 1960, p.2).
- ¹²⁷ (LIMA, 1960, p.8).
- ¹²⁸ (REFORMA..., JORNAL DO BRASIL, 1958).
- ¹²⁹ (ESCOLA INTEGRAL..., JORNAL DO BRASIL, 1954).
- ¹³⁰ (EDUCAÇÃO, JORNAL DO COMMERCIO, 1959b, p.4).
- ¹³¹ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO..., JORNAL DO BRASIL, 1957).
- ¹³² (BANDAS ESCOLARES..., A NOITE, 1957, p.5).
- ¹³³ (O MILAGRE..., A NOITE, 1956).
- ¹³⁴ (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1959c, p.124).
- ¹³⁵ (DEFICIÊNCIA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961, p.8; ESCOLA SECUNDÁRIA, 1960a).
- ¹³⁶ (QUASE TRÊS MIL..., IMPRENSA POPULAR, 1957).
- ¹³⁷ (CADES PESQUISA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961, p.4).
- ¹³⁸ (PROVAS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961, p.8).
- ¹³⁹ (RENOVAÇÃO..., O JORNAL, 1954).
- ¹⁴⁰ (RECURSOS PARA APERFEIÇOAMENTO..., JORNAL DO BRASIL, 1955).
- ¹⁴¹ (CADES BENEFICIA..., JORNAL DO COMMERCIO, 1957).
- ¹⁴² (PEQUENOS LABORATÓRIOS..., JORNAL DO BRASIL, 1957).
- ¹⁴³ (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957b).
- ¹⁴⁴ (GANHO UM LABORATÓRIO..., O FLUMINENSE, 1958, p.1).
- ¹⁴⁵ (LABORATÓRIO..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1959, p.5).
- ¹⁴⁶ (ESTÁGIO DE APERFEIÇOAMENTO..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).

-
- 147 (110 LABORATÓRIOS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961).
- 148 (ENCONTRO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961).
- 149 (LABORATÓRIO VAI..., JORNAL DO BRASIL, 1961).
- 150 (LABORATÓRIO VAI..., JORNAL DO BRASIL, 1961, p.5).
- 151 (CADES ACABA..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1961).
- 152 (ENCONTRO DE PROFESSORES, O JORNAL, 1961).
- 153 (INICIAÇÃO..., O FLUMINENSE, 1962).
- 154 (CADES MOSTRA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1962).
- 155 (MEC TREINA..., CORREIO DA MANHÃ, 1965, p.14).
- 156 (CADES ANIMA..., CORREIO DA MANHÃ, 1961, p.2).
- 157 (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1960c).
- 158 (JORNADA DE EDUCADORES NO R.G.S., JORNAL DO COMMERCIO, 1961, p.4).
- 159 (OTÃO, 1958)
- 160 (CONTARDO, 1957, p.40, grifo da autora).
- 161 (ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL É O EIXO..., CORREIO DA MANHÃ, 1958, p.6).
- 162 (ORIENTADORAS..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1959).
- 163 (AUXÍLIO DA CADES..., JORNAL DO COMMERCIO, 1959).
- 164 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, JORNAL DO COMMERCIO, 1957).
- 165 (INICIADAS..., O FLUMINENSE, 1958).
- 166 (“SEMANAS DE ORIENTAÇÃO...”, O FLUMINENSE, 1958, p.1).
- 167 (ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL EM 1960, DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).
- 168 (LIMA, 1960).
- 169 (MESTRES PERUANOS..., CORREIO DA MANHÃ, 1959).
- 170 (PANORAMA, A NOITE, 1961, p.2).
- 171 (PINTO, 2008, p.160).
- 172 (PINTO, 2003, p.756).
- 173 (REALIZA O CADES..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).
- 174 (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1959b, p.120).
- 175 (NOTICIÁRIO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960b, p.5).
- 176 (MISSÃO PEDAGÓGICA..., CORREIO DA MANHÃ, 1960, p.4).
- 177 (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1960a).
- 178 (QUARENTA..., O FLUMINENSE, 1958, p.1).
- 179 (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1961b).
- 180 (CONCURSO PARA ESTUDANTES..., JORNAL DO BRASIL, 1959, p.6).
- 181 (O QUE PENSO..., CORREIO DA MANHÃ, 1959, p.13).
- 182 (CONCURSO PARA ESTUDANTES..., JORNAL DO BRASIL, 1959, p.6).
- 183 (O QUE PENSO..., CORREIO DA MANHÃ, 1959, p.13).
- 184 (O QUE PENSO..., CORREIO DA MANHÃ, 1959, p.13).
- 185 (O QUE PENSO..., CORREIO DA MANHÃ, 1959, p.13).
- 186 (JOVENS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1959, p.11).
- 187 (VENCEDORES..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).
- 188 (JOVENS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1959, p.11).
- 189 (A JUVENTUDE..., JORNAL DO COMMERCIO, 1959, p.3).
- 190 (EDUCAÇÃO, JORNAL DO COMMERCIO, 1959c).
- 191 (CADES PROSSEGUIRÁ..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961, p.3).
- 192 (INAUGURAÇÃO..., CORREIO DA MANHÃ, 1960, p.4).
- 193 (ESTÁGIO DE APERFEIÇOAMENTO..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).
- 194 (APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO, CORREIO DA MANHÃ, 1959).
- 195 (80 MESTRES..., CORREIO DA MANHÃ, 1962, p.8).
- 196 (NOVA FEIÇÃO..., CORREIO DA MANHÃ, 1957, p.7).
- 197 (BÔLSAS DE ENSINO..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1961).
- 198 (BOAS NOTÍCIAS, ÚLTIMA HORA, 1964, p.4).
- 199 (TV-RÁDIO..., CORREIO DA MANHÃ, 1963, p.8).
- 200 (PAINEL, TRIBUNA DA IMPRENSA, 1966, p.5).
- 201 (ENCERRAMENTO..., JORNAL DO BRASIL, 1954, p.9).
- 202 (VÁRIAS NOTÍCIAS, JORNAL DO COMMERCIO, 1955).
- 203 (RECURSOS PARA APERFEIÇOAMENTO..., JORNAL DO BRASIL, 1955).
- 204 (ESTÁGIO DE INSPETORES..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1958).
- 205 (REALIZA O CADES..., CORREIO DA MANHÃ, 1960).
- 206 (CURSOS DE ORIENTAÇÃO PARA SECRETÁRIOS..., TRIBUNA DA IMPRENSA, 1955).

-
- 207 (FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1956).
 208 (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957c).
 209 (CURSO SECRETÁRIO..., ÚLTIMA HORA, 1958).
 210 (ESTÁGIOS PARA SECRETÁRIOS..., IMPRENSA POPULAR, 1958).
 211 (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1958b).
 212 (CURSOS, DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).
 213 (CADES FAZ..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1966).
 214 (LIMA, 1960, p.8).
 215 (PINTO, 2003, p.755).
 216 (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957c).
 217 (JORNADAS DE DIRETORES, IMPRENSA POPULAR, 1958, p.8).
 218 (ROCHA, 2014).
 219 (MEC LANÇARÁ..., CORREIO DA MANHÃ, 1964, p.2).
 220 (CADES DÁ..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).
 221 (JORNADA DOS DIRETORES, DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1964, p.8).
 222 (C.A.D.E.S. MOSTRA..., O FLUMINENSE, 1962).
 223 (MATERIAL DIDÁTICO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961).
 224 (MAIOR DISSEMINAÇÃO..., A NOITE, 1955; MEC: 140 MILHÕES..., DIÁRIO CARIOCA, 1963).
 225 (CINCO MIL..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1961).
 226 (SEMINÁRIO DE CÍRCULOS..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1962, p.9).
 227 (ORIENTAÇÃO PARA PAIS..., JORNAL DO COMMERCIO, 1962).
 228 (CADES É CANCELADO, CORREIO BRAZILIENSE, 1970, p.3).
 229 (NECESSIDADE DE DIDÁTICA, CORREIO BRAZILIENSE, 1970).
 230 (ANTIGO..., CORREIO BRAZILIENSE, 1971; CADES, CORREIO BRAZILIENSE, 1971).
 231 (CAMPANHA..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1972).
 232 (PINTO, 2000, p.7-8, grifo em negrito da autora e em itálico e sublinhado nosso).
 233 (PINTO, 2000).
 234 (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1958a, p.4).
 235 (NOVA DIMENSÃO..., JORNAL DO COMMERCIO, 1963, p.7).
 236 (NOVA DIMENSÃO..., JORNAL DO COMMERCIO, 1963, p.7, grifos nossos).
 237 (AMADO, 1957, p.3).
 238 (CONDENADO..., DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).
 239 (LIMA, 1960, p.9, grifo do autor).
 240 (LIMA, 1960, p.10, grifo do autor).
 241 (BRASIL, 1953, *online*).
 242 (BRASIL, 1953, *online*).
 243 (BRASIL, 1953, *online*).
 244 (BRASIL, 1953, *online*).
 245 (LIMA, 1960, p.6).
 246 (ESTÁGIO DE APERFEIÇOAMENTO..., CORREIO DA MANHÃ, 1960)

24. Referências

A C.A.D.E.S. E SEU programa de trabalho. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 19 ago. 1960, p.10, 1º caderno.

A CASA DO PROFESSOR e os encontros do magistério. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 03 maio 1959, p.1, 5ª seção.

A JUVENTUDE será encaminhada para as suas vocações: orientação profissional. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 15 ago. 1959, p.3, 1º caderno.

A PARTIR de hoje, para todo o país iniciadas as aulas do “Colégio do Ar”: diariamente, em dois horários, em ondas médias e curtas. **Diário da Noite**. Rio de Janeiro, 15 abr. 1957, p.5, 1ª seção.

A PORTARIA 105 e a Orientação Educacional. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 08 ago. 1958, p.10, 1º caderno.

ABRANTES, A. C. S. de; AZEVEDO, N. O Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura e a institucionalização da ciência no Brasil, 1946-1966. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi – Ciências Humanas**, Belém, v.5, n.2, p.469-489, maio/ago. 2010.

AGRICULTURA. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 29 maio 1965, p.5, 1º caderno.

ALUNOS do Ginásio dos Comerciários vieram agradecer nossa colaboração. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 06 ago. 1961, p.1, 5ª seção.

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

AMADO, G. Ginásio Moderno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.41, n.93, p.17-30, jan./mar. 1964.

ANTIGO Cades conta com 420. **Correio Braziliense**. Brasília, 21 jan. 1971, p.18.

APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 28 jan. 1959, p.5, 2º caderno.

APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO nas Técnicas Comerciais. **O Fluminense**. Niterói, 09 jan. 1963, p.1.

APERFEIÇOAMENTO E ESPECIALIZAÇÃO: estágios de aperfeiçoamento para educadores, em Nova Friburgo. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 11 maio 1957, p.12, 1º caderno.

ARMANDO Hildebrand passa o cargo para Gildásio Amado. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 05 abr. 1956, p.3.

ASSISTÊNCIA SOCIAL e pedagógica ao professor. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 27 set. 1955, p.7.

ASSOCIAÇÕES de Famílias promovem colóquio no MEC. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 31 out. 1966, p.5.

ATUALIZAR conhecimentos por correspondência é novo curso da Cades. **O Fluminense**. Niterói, 15 jun. 1961, p.1.

AUXÍLIO AOS CURSOS de Orientação Educacional. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 26 mar. 1959, p.12, 1º caderno.

AUXÍLIO DA CADES a várias faculdades. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 25 fev. 1959, p.5, 1º caderno.

BANDAS ESCOLARES terão trezentos mil cruzeiros. **A Noite**. Rio de Janeiro, 17 dez. 1957, p.5, 1º caderno.

BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na região de Bauru (SP):** uma história em construção. 2003. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro, 2003.

BARALDI, I. M. A Cades e a formação de professores para o Ensino Secundário: uma campanha nos anos de 1950-1960. In: Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática – Enaphem, 3. 2016, São Mateus. **Anais...** São Mateus – ES, 2016, p.34-43.

BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. Contribuições da Cades para a Educação (Matemática) Secundária no Brasil: uma descrição da produção bibliográfica (1953-1971). **Bolema**, Rio Claro – SP, v.23, n.35A, p.159-183, abr. 2010.

BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. Uma Campanha e suas publicações: a Cades e a revista Escola Secundária. In: Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática - Sipemat, 3. 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza – CE, 2012, p.1-11.

BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. **Textos e contextos:** um esboço da Cades na História da Educação (Matemática). Blumenau, SC: Edifurb, 2013.

BOAS NOTÍCIAS. **Última Hora**. Rio de Janeiro, 10 jan. 1964, p.4.

BOLETIM DA PUC. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 10 jan. 1962, p.4, 2ª seção.

BÔLSAS DE ENSINO Médio só com a verba no BB. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 03 jan. 1961, p.2.

BRASIL. **Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D34638.htm>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Atos do Poder Legislativo. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial dos Estados Unidos do Brasil. Ano C, nº 278, Seção 1, 1961.

CADES. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 31 dez. 1963, p.8, 1ª seção.

CADES. **Correio Braziliense**. Brasília, 17 fev. 1971, p.1, 3º caderno.

CADES ACABA seminário na quinta, sábado. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 26 out. 1961, p.4, 2º caderno.

CADES ADOTA texto de Lauro Lima. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 22 jan. 1963, p.8, 1º caderno.

CADES ANIMA atividades extra-classe. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 02 set. 1961, p.2, 1º caderno.

CADES BENEFICIA o Ensino Secundário. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 04 dez. 1957, p.5, 1º caderno.

CADES DÁ nova mentalidade ao Ensino Médio nacional. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 26 ago. 1960, p.4, 2ª seção.

CADES DARÁ cursos também via postal. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 25 maio 1961, p.7, 1º caderno.

CADES É CANCELADO. **Correio Braziliense**. Brasília, 07 jan. 1970, p.3.

CADES EM RECIFE: terceiro Simpósio de Orientação Educacional. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 24 jun. 1960, p.4, 2ª seção.

CADES FAZ curso de secretário. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 28 jun. 1966, p.6, 2ª seção.

CADES INICIA mais uma campanha. **O Fluminense**. Niterói, 08 nov. 1962, p.4.

CADES MOSTRA seus laboratórios de ensino ao povo. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 11 maio 1962, p.4, 2ª seção.

C.A.D.E.S. MOSTRA seus laboratórios de ensino ao povo. **O Fluminense**. Niterói, 06 maio 1962, p.3, 1º caderno.

CADES PESQUISA o conteúdo dos nossos livros didáticos. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 24 jun. 1961, p.4, 2ª seção.

CADES POPULARIZA Diretrizes e Bases através de seminários. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 08 dez. 1962, p.8, 1ª seção.

CADES PROMOVE cursos para aperfeiçoamento. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 05 jul. 1963, p.5, 2ª seção.

CADES PROMOVE MAIS um curso em Santos. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 23 set. 1961, p.5, 1º caderno.

CADES PROSSEGUIRÁ no plano de informação ocupacional. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 25 jun. 1961, p.3, 5ª seção.

CADES REALIZOU grande programa de férias no sul do país. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 07 set. 1961, p.4, 2ª seção.

CADES TEM LABORATÓRIO para percorrer escolas. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 11 set. 1961, p.3.

CAMINHOS para a melhoria do ensino. **Ultima Hora**. Rio de Janeiro, 8 jan. 1958, p.9.

CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO e Difusão do Ensino Secundário. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 11 maio 1957, p.4, 2ª seção.

CAMPANHA: uma escola que atende a 310 mil alunos em 934 cidades do Brasil. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 22 out. 1972, p.1, escolar.

CENTROS. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 27 out. 1963, p.18, 1º caderno.

CENTROS de Ciências no menor prazo possível. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 18 out. 1963, p.4, 2ª seção.

CESSÃO de filmes e revenda de projetores às escolas pelo Ince. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 05 fev. 1960, p.8, 1ª seção.

CINCO MIL mestres participarão de reuniões de pais no Ceará. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 06 set. 1961, p.7, 1ª seção.

CINEMA educativo na Escola Secundária. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 05 ago. 1959, p.10.

CÍRCULOS de mestres para sessenta colegiais paulistas. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 11 dez. 1960, p.14, 2º caderno.

COLÉGIO DO AR. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 07 jun. 1961, p.2, 2ª seção.

“COLÉGIO DO AR”: iniciativa da D. E. S. **Última Hora**. Rio de Janeiro, 27 dez. 1956, p.12.

COLÉGIO EXPERIMENTAL da Fundação Getúlio Vargas tem 280 vagas para 1966. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 25 dez. 1965, p.16, 1º caderno.

CONCURSO DE INTERPRETAÇÃO da nomenclatura gramatical. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 28 jun. 1961a, p.8, 1ª seção.

CONCURSO DE INTERPRETAÇÃO da nomenclatura gramatical. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 09 jul. 1961b, p.1, 5ª seção.

CONCURSO PARA ESTUDANTES secundários. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 21 out. 1959, p.6, 1º caderno.

CONDENADO o ensino expositivo na reunião de mestres paulistas. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 03 dez. 1960, p.4, 2ª seção.

CONFERÊNCIAS. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 28 out. 1960, p.10, 1ª seção.

CONTARDO, L. O Problema da Orientação Educacional na Escola Secundária brasileira. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.2, p.39-43, set. 1957.

CRIADA por decreto a Campanha de Difusão do Ensino Secundário. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 18 nov. 1953, p.12.

CUNHA, L. A. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo**. [online] 2 ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: FLACSO, 2005.

CURSO DE CLASSES Experimentais. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 29 out. 1961, p.5, 2ª seção.

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO em classes experimentais. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 03 ago. 1961, p.8, 1ª seção.

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO em magnetismo e eletricidade. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 10 jul. 1960, p.5, 2ª seção.

CURSO DE METODOLOGIA do ensino de Filosofia. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 15 jun. 1960, p.8, 1ª seção.

CURSO DE ORIENTAÇÃO Educacional. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 05 jul. 1961, p.4, 2ª seção.

CURSO DE TÉCNICAS COMERCIAIS DÁ ACESSO ao magistério Secundário. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 04 ago. 1963, p.2, 6ª seção.

CURSO DE VERÃO para mestres brasileiros. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 27 dez. 1961, p.4, 2ª seção.

CURSO PARA PROFESSÔRES DO ENSINO MÉDIO terminará dia 1 de fevereiro: Cades. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 25 jan. 1964, p.9.

CURSO SECRETÁRIO escolar: inscrições fecham-se hoje. **Ultima Hora**. Rio de Janeiro, 30 jun. 1958, p.6.

CURSO SÔBRE DIDÁTICA de Técnicas Comerciais. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 27 dez. 1962, p.9, 1ª seção.

CURSO SÔBRE SOCIOLOGIA urbana. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 10 set. 1957, p.2, 1º caderno.

CURSOS. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 14 jul. 1960, p.10, 1ª seção.

CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO DA CADES. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 17 jul. 1963, p.5, 2ª seção.

CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO para professôres de Matemática e Português. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 15 jul. 1960, p.12, 1º caderno.

CURSOS DE ORIENTAÇÃO para os Exames de Suficiência. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 24 ago. 1960, p.4, 2ª seção.

CURSOS DE ORIENTAÇÃO PARA SECRETÁRIOS de ensino. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 23 ago. 1955, p.2.

CURSOS MANTIDOS pela Cades. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 09 out. 1960, p.10, 2º caderno.

DEFICIÊNCIA de material didático. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 06 jun. 1961, p.8, 1ª seção.

DEVERÁ permanecer o quantitativo global. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 27 set. 1959, p.3, 1º caderno.

DIFUSÃO do Ensino Médio da Guanabara. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 14 dez. 1961, p.10, 1ª seção.

DOCUMENTAÇÃO comercial será ensinada no Ginásio. **O Fluminense**. Niterói, 08 ago. 1962, p.3.

DUZENTOS e setenta e oito encontros de mestres em 1960. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 21 ago. 1960, p.7, 2ª seção.

EDUCAÇÃO. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 26 jun. 1959a, p.4, 1º caderno.

EDUCAÇÃO. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 03 jul. 1959b, p.4.

EDUCAÇÃO. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 17 set. 1959c, p.4, 1º caderno.

EDUCAÇÃO E CULTURA. **O Jornal**. Rio de Janeiro, 31 jan. 1954, p.10, 4ª seção.

EDUCADORES norte-americanos visitaram a Universidade da GB. **A Noite**. Rio de Janeiro, 21 ago. 1963, p.3.

EDUCADORES preocupados com os rumos tomados pela juventude. **Luta Democrática**. Rio de Janeiro, 24 fev. 1959, p.3.

EM NOVENBRO a 1ª Conferência Nacional do Currículo. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 14 out. 1962, p.4.

EM TODOS OS ESTADOS, serão criadas sucursais da “Casa do Professor”. **O Fluminense**. Niterói, 11 abr. 1958, p.1.

ENCERRAMENTO do primeiro estágio de inspetores de Ensino Secundário. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 07 fev. 1954, p.9.

ENCONTRO DE PROFESSORES. **O Jornal**. Rio de Janeiro, 31 out. 1961, p.5.

ENCONTRO de professores de Ciências, Física e Química. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 26 set. 1961, p.5, 2ª seção.

ENSINO MÉDIO. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 30 out. 1961, p.5.

ENSINO MÉDIO CONTARÁ com técnica agrícola. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 16 maio 1963, p.3.

ENSINO MÉDIO: estágio. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 27 jun. 1965, p.5, 1º caderno.

ENSINO NA PAUTA: roteiro e cursos e conferências. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 31 mar. 1967, p.11, 1ª seção.

ESCOLA INTEGRAL – 1ª experiência pedagógica dêste tipo no interior brasileiro. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 08 dez. 1954, p.19, 2º caderno.

ESCOLA SECUNDÁRIA. A Nossa revista. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.1, p.5-9, jun.1957a.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Noticiário da Cades. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.1, p.98-100, jun.1957b.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Noticiário da Cades. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.2, p.102-104, jun.1957c.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Novos rumos para o Ensino Secundário. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.6, p.3-5, set.1958a.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Noticiário da C.A.D.E.S. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.7, p.122-124, dez.1958b.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Necessidade de uma tomada de posição. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.10, p.3-4, set.1959a.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Relatório da Cades. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.10, p.120, set.1959b.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Noticiário da Cades. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.11, p.123-124, dez.1959c.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Noticiário da Cades. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.12, p.115-119, mar.1960a.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Estaremos capacitados para a nova missão? **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.14, p.3-4, set.1960b.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Noticiário da Cades. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.14, p.127-132, set.1960c.

ESCOLA SECUNDÁRIA. O movimento das novas classes experimentais. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.17, p.3-4, jun.1961a.

ESCOLA SECUNDÁRIA. Noticiário da Cades. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.17, p.129-132, jun.1961b.

ESTÁGIO DE APERFEIÇOAMENTO no estrangeiro para professores. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 28 ago. 1960, p.10, 2º caderno.

ESTÁGIO DE INFORMAÇÕES realizando-se em Nova Friburgo. **O Fluminense**. Niterói, 06 jul. 1958, p.1.

ESTÁGIO DE INSPETORES federais: iniciativa da CADES, visando ao seu aprimoramento. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 13 jan. 1958, p.2.

ESTÁGIOS DE APERFEIÇOAMENTO para professores: locais já escolhidos. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 06 ago. 1965, p.6.

ESTÁGIOS, em Nova Friburgo, para professores do Ensino Secundário. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 23 jun. 1961, p.4, 2ª seção.

ESTÁGIOS PARA SECRETÁRIOS de estabelecimentos de ensino. **Imprensa Popular**. Rio de Janeiro, 28 jun. 1958, p.8.

ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS para o magistério Secundário. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 01 jun. 1961, p.8, 1ª seção.

EXPERIÊNCIAS no Curso Secundário. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 23 jan. 1958, p.2, 1º caderno.

FERREIRA, M. de M. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. **História, Ciência, Saúde-Manguinhos** [online]. Rio de Janeiro, v.19, n.2, p.611-636, abr.-jun. 2012.

FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO Secundário do interior. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 30 dez. 1956, p.4-5, 2ª seção.

FORMAS DE AUXÍLIO à modicidade do preço do ensino. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 23 maio 1954, p.9.

“GABINETE DE CONSULTAS”: CADES. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 7 jul. 1963, p.4.

GANHOU UM LABORATÓRIO portátil o Seminário Diocesano de Niterói. **O Fluminense**. Niterói, 09 jan. 1958, p.1.

GAZETILHA. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 20 out. 1960, p.4, 1º caderno.

GEOGRAFIA. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 07 jan. 1966, p.7, 1º caderno.

GUANABARA fêz acôrdo com a União: MEC vai dar assistência técnica e financeira. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 29 out. 1961, p.2, 1ª seção.

INAUGURAÇÃO da 1ª Feira de Ciências. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 21 abr. 1960, p.4, 1º caderno.

“INICIAÇÃO à ciência”. **O Fluminense**. Niterói, 18 out. 1962, p.7.

INICIADAS, ontem, em dez cidades brasileiras, as “Semanas de Orientação Educacional” da Cades. **O Fluminense**. Niterói, 14 jan. 1958, p.1.

INSTALADA A PRIMEIRA reunião das Classes Experimentais. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 25 out. 1960, p.12, 1º caderno.

INSTITUTO de Psicologia. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 19 jan. 1960, p.12, 1ª seção.

JORNADA DE EDUCADORES NO R. G. S. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 2-3 out. 1961, p. 4, 1º caderno.

JORNADAS DE DIRETORES em várias capitais. **Imprensa Popular**. Rio de Janeiro, 02 ago. 1958, p.8.

JORNADA DOS DIRETORES. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 05 jan. 1964, p.8, 5ª seção.

JOVENS falam da futura profissão. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 03 dez. 1959, p.11, 1ª seção.

LABORATÓRIO de Química para colégios do Brasil. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 7-8 fev. 1959, p.5.

LABORATÓRIO VAI mostrar as ciências. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 set. 1961, p.5, 1º caderno.

LIMA, L. de O. Uma Nova forma de atuação regional do Ministério da Educação. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.13, p.5-11, jun. 1960.

LOPES, M. H. S. “**Como Ensinar matemática no curso ginásial**”: um manual da Cades e suas propostas para a formação de professores de matemática. 2015. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

MAGISTÉRIO CARIOCA inicia treinamento intensivo na semana vindoura. **Luta Democrática**. Rio de Janeiro, 13 jul. 1963, p.3.

MAGISTÉRIO terá no Rio um Centro de Aperfeiçoamento. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 23 maio 1959, p.4, 2ª seção.

MAIOR DISSEMINAÇÃO do ensino em todo o país. **A Noite**. Rio de Janeiro, 12 abr. 1955, p.11.

MATERIAL DIDÁTICO para o ensino de História no nível Médio. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 05 jun. 1960, p.15, 1º caderno.

MATERIAL DIDÁTICO para o Ensino Secundário. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 09 dez. 1961, p.4, 2ª seção.

MEC: 140 MILHÕES para Centros de Educação. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 24 out. 1963, p.3.

MEC APERFEIÇOARÁ 400 professores. **Luta Democrática**. Rio de Janeiro, 14 jun. 1965, p.3.

MEC LANÇARÁ TV- Educação em 64. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 01 jan. 1964, p.2, 1º caderno.

MEC TREINA professores de Ciências. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 21 fev. 1965, p.14.

MESTRES CARIOCAS terão seminários de Matemática, História e Inglês. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 02 set. 1960, p.4, 2ª seção.

MESTRES DE PORTUGUÊS discutem a cadeira. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 15 ago. 1958, p.6.

MESTRES FAZEM estágio de aperfeiçoamento. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 01 maio 1960, p.8, 2ª seção.

MESTRES PERUANOS interessados em experiências brasileiras. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 05 jul. 1959, p.14, 2º caderno.

METODOLOGIA do ensino de inglês em curso promovido pela Cades. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 29 abr. 1960, p.10, 1ª seção.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 9-10 set. 1957, p.4, 1º caderno.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 29 jan. 1959, p.4, 1º caderno.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO tentará reviver a época das fanfarras escolares. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 14 dez. 1957, p.9, 1º caderno.

MISSÃO PEDAGÓGICA do Recôncavo Baiano. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 18 set. 1960, p.4, 1º caderno.

NECESSÁRIO que educação seja unida à comunidade. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 29 ago. 1962, p.7, 1º caderno.

NECESSIDADE DE DIDÁTICA. **Correio Braziliense**. Brasília, 07 jan. 1970, p.3.

NOTÍCIAS E COMENTÁRIOS: formação. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 10 jan. 1965, p.26.

NOTÍCIAS E FATOS. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 20 nov. 1962, p.6, 2º caderno.

NOTICIÁRIO da Cades. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 13 jul. 1960a, p.10, 1ª seção.

NOTICIÁRIO da Cades. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 12 out. 1960b, p.5, 2ª seção.

NOVA DIMENSÃO para o magistério Secundário. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 06 jan. 1963, p.7, 1º caderno.

NÔVO MÉTODO de alfabetização de adultos é empregado no NE. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 10 mar. 1963, p.19, 1º caderno.

NOVOS ASPECTOS do ensino da Matemática. **O Fluminense**. Niterói, 19 set. 1959, p.1.

O ADOLESCENTE como centro de um debate de educadores: mesas-redondas e conferências por grandes nomes da Psicologia e da Orientação Educacional – Entusiasmo pelo programa elaborado pela CADES. **Luta Democrática**. Rio de Janeiro, 25 fev. 1959, p.3.

O GOVERNO em marcha: aperfeiçoamento. **Ultima Hora**. Rio de Janeiro, 19 mar. 1955, p.4.

O MAGISTÉRIO Secundário terá dois centros de aperfeiçoamento técnico. **Luta Democrática**. Rio de Janeiro, 18 fev. 1959, p.3.

O MILAGRE das marcelinas: um pedaço de céu na capital de inferno. **A Noite**. Rio de Janeiro, 16 jul. 1956, p.6, 1º caderno.

O QUE PENSO da minha futura profissão. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 22 nov. 1959, p.13, 2º caderno.

O UNIVERSITÁRIO brasileiro recebeu com carinho e entusiasmo o convite de sua grande revista. **Revista O Cruzeiro**. Rio de Janeiro, 03 out. 1959, p.26, classificados.

ORGANIZAÇÃO SOCIAL e Política Brasileira. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 07 fev. 1963, p.9, 1ª seção.

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL É O EIXO da moderna educação do adolescente. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 13 jul. 1958, p.6, 1º caderno.

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL EM 1960. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 24 ago. 1960, p.5, 2ª seção.

ORIENTAÇÃO PARA PAIS e mestres. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 20 out. 1962, p.7, 1º caderno.

ORIENTADORAS educacionais. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 14 abr. 1959, p.10.

OS CURSOS DE ORIENTAÇÃO da Cades em Caxias do Sul. **Fon-Fon**. Rio de Janeiro, segunda quinzena de mar. 1958, p.30-31.

OS MESTRES DE PORTUGUÊS terão a sua entidade. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 15 abr. 1959, p.4, 1º caderno.

OTÃO, I. J. Visão panorâmica da Orientação Educacional. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.5, p.35-38, jun. 1958.

PADRE vai dar curso a mestres. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 15 out. 1959, p.6.

PAINEL. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 19-20 mar. 1966, p.5.

PAÍSES estrangeiros interessados em nossas classes experimentais. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 28 abr. 1959, p.4, 2ª seção.

PALESTRA sobre atividades extra classe. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 14 ago. 1960, p.7, 2ª seção.

PANORAMA. **A Noite**. Rio de Janeiro, 27 jul. 1961, p.2.

PEQUENOS LABORATÓRIOS de Química. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 28 nov. 1957, p.10, 1º caderno.

PEQUENOS laboratórios para os professores de Química. **Imprensa Popular**. Rio de Janeiro, 01 jul. 1958, p.8.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem sucedida? In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 1. 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro – RJ, 2000, p.1-13.

PINTO, D. C. Cades e sua presença em Minas Gerais. In: Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2. 2003, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia – MG, 2003, p.752-762.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem sucedida? In: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (Org.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 145-178, 2008 (Coleção Inep 70 anos, v.1).

PINTO, J. B. Cades e os novos rumos da Escola Secundária. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.18, 196-?, p.7-9.

PLANEJAMENTO de prédios escolares para todo o Brasil. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 22 fev. 1959, p.6, 2º caderno.

PRÁTICAS vocacionais nos Ginásios das zonas rurais. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 18 maio 1963, p.8, 1ª seção.

PRESENÇA da Cades também no interior. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 20 ago. 1960, p.2, 1º caderno.

PROFESSÔRAS SÃO BOAS alunas no curso de arte. **Ultima Hora**. Rio de Janeiro, 29 jun. 1959, p.16.

PROFESSÔRES. **Jornal dos Sports**. Rio de Janeiro, 31 mar. 1967, p.10.

PROFESSÔRES DE TÉCNICAS Comerciais. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 26 jul. 1963, p.5, 2ª seção.

PROFESSÔRES DO INTERIOR estagiam num curso organizado pela Cades. **Ultima Hora**. Rio de Janeiro, 07 jul. 1958, p.3.

PROFESSÔRES E PAIS convocados para os seminários da Cades. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 26 ago. 1962, p.6, 2ª seção.

PROFESSÔRES MARCAM encontro para fazer escola mais viva. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 10 abr. 1959, p.7.

PROFESSÔRES PEDEM mais Português. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 17 nov. 1960, p.2, caderno B.

PROFESSÔRES TERÃO curso de Economia Doméstica. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 09-10 maio 1965, p.4, 2ª seção.

PROGRAMAÇÃO cultural na PRA-2. **Diário Carioca**. Rio de Janeiro, 01 out. 1963, p.8.

PROVAS de verificação da aprendizagem. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 07 jun. 1961, p.8, 1ª seção.

PUC vai estudar Ensino Secundário. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 20 mar. 1965, p.6, 2º caderno.

QUARENTA ginasianos fluminenses realizarão maratona em Friburgo. **O Fluminense**. Niterói, 18 jun. 1958, p.1.

QUASE TRÊS MIL unidades de Ensino Secundário funcionaram em 1957. **Imprensa Popular**. Rio de Janeiro, 25 dez. 1957, p.6.

REALIZA O CADES, em 1960 o maior programa de trabalho de sua história: números atestam o valor do trabalho. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 03 set. 1960, p.5, 2º caderno.

RECURSOS PARA APERFEIÇOAMENTO e difusão do Ensino Secundário. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 19 mar. 1955, p.6, 1º caderno.

REFORMA do ensino na França. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 17 ago. 1958, p.8, 1º caderno.

RELIGIÃO e educação: Dom Hélder Câmara falará (hoje) aos inspetores de ensino. **Ultima Hora**. Rio de Janeiro, 03 abr. 1959, p.4.

RENOVAÇÃO do ensino. **O Jornal**. Rio de Janeiro, 16 maio 1954, p.4.

REPERCUTE em Paris o sistema de bolsas de complementação. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 08 maio 1960, p.10, 2º caderno.

REPERCUTEM na França as classes experimentais brasileiras. **O Fluminense**. Niterói, 17 jun. 1959, p.1.

REUNIÃO de cientistas nucleares. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 05 jun. 1960, p.3, 1º caderno.

REUNIDOS em Nova Friburgo educadores de todo o país. **Imprensa Popular**. Rio de Janeiro, 04 jun. 1958, p.8.

ROCHA, D. da S. **Formação de professores de Matemática na Bahia (1953-1971): Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário**. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2014.

SALLES, H. **Técnicas Agrícolas no Ginásio**. Rio de Janeiro: Cades, 1965.

“SEMANAS DE ORIENTAÇÃO educacional”. **O Fluminense**. Niterói, 26 jan. 1958, p.1.

SEMINÁRIO anual para professores de inglês. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 08 jul. 1961, p.4, 2ª seção.

SEMINÁRIO DE CÍRCULOS de pais na Cades. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 23 ago. 1962, p.9, 1ª seção.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO CÍVICA. **Ultima Hora**. Rio de Janeiro, 13 set. 1962, p.8.

SEMINÁRIO DE INGLÊS. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 16 jun. 1963, p.8, 2º caderno.

SEMINÁRIO DE ORGANIZAÇÃO Social e Política Brasileira. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 03 out. 1962, p.8, 1ª seção.

SEMINÁRIOS de inglês em várias capitais dos estados: programa conjunto da CADES e o Instituto Brasil-Estados Unidos – mestres americanos nos corpos docentes. **Luta Democrática**. Rio de Janeiro, 19 jun. 1959, p.4.

SPAEE – SEÇÃO DE PRÉDIOS E APARELHAMENTO ESCOLAR. **Biblioteca Escolar**. Rio de Janeiro: Cades, 1957.

TRINTA E TRÊS Inspectores Seccionais de Ensino começam Reunião Anual hoje. **Imprensa Popular**. Rio de Janeiro, 04 maio 1958, p.2.

TV-RÁDIO alfabetizará jovens. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 19 dez. 1963, p.8, 1º caderno.

U. CATÓLICA: Boletim da PUC. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 05 jul. 1960, p.10, 1ª seção.

UM CURSO de Artes Industriais na Cades. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 21 dez. 1962, p.9, 1ª seção.

VÁRIAS NOTÍCIAS. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 21 jan. 1955, p.5.

VENCEDORES do Concurso da Cades “O que penso da minha futura profissão”. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 06 jan. 1960, p.8, 1ª seção.

VENCEDORES DO CONCURSO SÔBRE NOMENCLATURA gramatical. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 22 abr. 1962, p.6, 5ª seção.

II SIMPÓSIO nacional de Orientação Educacional. **Ultima Hora**. Rio de Janeiro, 28 abr. 1958, p.2.

III SIMPÓSIO de Orientação Educacional será em Recife. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 08 maio 1960, p.4, 2ª seção.

VI ENCONTRO do magistério de Contabilidade. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 01 abr. 1960, p.4, 2ª seção.

1º SIMPÓSIO sôbre Orientação Educacional. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 20 jun. 1957, p.12, 1º caderno.

110 LABORATÓRIOS serão distribuídos aos colégios. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, 19 jul. 1961, p.9, 1ª seção.

14 CIDADES do Brasil vão fazer seminário de inglês. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 07 jun. 1958, p.13, 1º caderno.

80 MESTRES de 12 países concluem curso (Unesco). **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 28 fev. 1962, p.8, 1º caderno.

CAPÍTULO VIII – UM NOVO MODELO DE PROFESSOR E DE ESCOLA SECUNDÁRIA: CONSIDERAÇÕES DE ARREIMATE

A Cades, como pudemos perceber ao longo do trabalho, foi uma Campanha muito ampla, em todos os sentidos: temporal, espacialmente e, também, em relação ao seu campo de atuação. Atendeu, por meio de suas diferentes ações, os diversos segmentos da Escola Secundária, desde inspetores, diretores, secretários, professores, chegando aos estudantes. Suas intervenções, principalmente as de cunho pedagógico, mas também aquelas relativas a aspectos técnicos e físicos das instituições de ensino, permitiram que a Escola Secundária como um todo fosse revista, adequando-se às novas realidades que o contexto e o novo público escolar exigiam. Assim, defendemos que a intenção da Cades foi criar uma nova Escola Secundária, mais ajustada aos interesses e necessidades da época, uma Escola cujas finalidades deveriam ser mais amplas do que apenas a preparação para o Ensino Superior. Visava-se a uma formação para a vida, de acordo com a aptidão de cada um e, para que isso fosse possível, era necessária uma sólida adequação voltada aos mais diferentes vieses de formação de toda a instituição, o que a Cades buscou atingir por meio de suas diferentes e múltiplas açõesⁱ.

A atuação da Campanhaⁱⁱ, mesmo que só pensemos na formação de professores (não é desprezível lembramos que dezenas de milhares de professores foram atendidos em seus cursos, bem como milhares de docentes participaram de seus encontros/seminários/congressos e mais de uma centena de livros foram publicados e distribuídos gratuitamente, além de 19 números de uma revista direcionada especialmente aos professores secundários, também gratuita), produziu grande impacto nacionalmente. Por meio da Cades, um grande conjunto de professores teve espaço para refletir sobre suas práticas e receber formação pedagógica direcionada, ainda que aligeirada, quando, até então, essas eram estratégias que, ainda que existentes, eram muito restritas, atendendo a poucos professores.

ⁱ Para isso, a Cades se valeu dos mais diversos canais e formatos, como o rádio, jornais, revistas, livros, cursos, correspondência, entre outros. Para que uma determinada tática acontecesse, lançavam mão desses diferentes formatos e canais, que podem ser vistos como táticas também para operacionalizar, ou seja, eram táticas internas a outras táticas.

ⁱⁱ Deve-se lembrar que todas as ações da campanha (cursos, eventos, publicações, assessorias etc) foram gratuitas ou, se muito, oferecidas à comunidade a preço de custo.

Todas as ações da Cades certamente influenciaram nas mudanças que ocorreram nesse período, pois como destaca Maria José Garcia Werebe, no início dos anos 1960ⁱⁱⁱ,

A ausência de uma orientação pedagógica renovada não é característica da escola secundária atual. Os méritos que muitos atribuem às instituições do passado não são de ordem didática. Elas não passaram de boas escolas de tipo tradicional que, em condições mais favoráveis, com alunos selecionados economicamente, com professores bem qualificados, puderam manter padrões de ensino satisfatórios para a época. Os métodos didáticos usados e o clima pedagógico reinante sempre foram os mais tradicionais. Aulas teóricas e abstratas, professores severos, distantes e exigentes, disciplina rigorosa e rígida, tais eram as características da escola do passado.

Embora, do ponto de vista pedagógico, subsistam as velhas técnicas e métodos e ainda remanesçam hoje traços herdados da antiga escola secundária, a atmosfera escolar se transformou. Os sustentáculos da velha ordem pedagógica ruíram. São outros os padrões e valores da sociedade brasileira de nossos dias e, por conseguinte, dos alunos e educadores. Já não é mais possível para os professores de hoje (que diferem sob todos os aspectos dos seus colegas de ontem) manter com os alunos as relações distantes de que se orgulhavam os antigos mestres. Muitos lamentam as transformações ocorridas, acusando-as de instituírem, na escola, o desrespeito, a vadiagem, o atrevimento por parte dos alunos, enfim, de provocarem a inversão dos valores tradicionalmente aceitos. De fato, era mais fácil ser professor no passado, mas é muito melhor ser aluno hoje. Os jovens de nossos tempos vivem no lar, na sociedade e, portanto, na escola, uma vida mais livre, mais independente do que a que tiveram os nossos avós ou bisavós. Não podem mais aceitar, passivamente, uma disciplina arbitrária, imposta militarmente, nem tampouco manifestar pelos mestres uma admiração e um respeito indiscutíveis. A adolescência atual é de fato irreverente, destemida e não raro inconveniente e auto-suficiente. O mal não reside, todavia, na clientela das escolas (fruto da cultura moderna e da democratização do ensino), mas na manutenção de uma organização escolar e de uma pedagogia anacrônicas, que não puderam, por isso, preservar os padrões do passado, nem encontrar os que devem vigorar no presente.¹

Ao longo de nosso estudo percebemos diversas táticas para criar um novo professor Secundário, nas diferentes atividades da Cades, algumas mais diretas, outras menos objetivas mas não menos eloquentes. As fortes críticas então voltadas à Escola Secundária que se tinha indicavam a necessidade de alterações radicais, que deveriam partir, principalmente, do professor. Reforçar a importância do docente no processo de ensino e aprendizagem e indicar que possivelmente eles já estivessem agindo do modo esperado, bem como exaltar o interesse desses professores pela busca de aperfeiçoamento, agia positivamente no sentido de fazer com que os professores se abrissem para receber e praticar o que era proposto pela Campanha.

Ainda nesse sentido de os professores se abrirem para as propostas da Cades, citamos a opção por enfatizar, em suas publicações, a presença de professores atuantes, que conheciam a realidade de sala de aula^{iv}, como responsáveis pela elaboração dos textos

ⁱⁱⁱ A primeira edição desse livro de Werebe, ao qual fazemos referência, é de 1963.

^{iv} Por vezes renomados, mas muitas vezes desconhecidos, como a maior parte do quadro docente nacional.

que então circulavam sob a assinatura da Campanha. Aliado a essas formas de arregimentar apoio, esses autores e, de modo geral, as publicações da Cades, usavam formas acessíveis de expressão^v, linguagem clara e objetiva, centrando-se no que era julgado essencialmente necessário, de modo prescritivo e detalhado, com apresentação de modelos, materiais e metodologias^{vi}. Por meio desses discursos coerentes e estruturalmente lógicos ampliava-se o convencimento sobre a necessidade e viabilidade daquilo que a Campanha defendia e propunha.

Também como modo de motivar e instigar o interesse e a valorização das ações da Cades pelo público-alvo, era constante a participação das chefias da Campanha, bem como de outras autoridades educacionais, em suas variadas atividades. Além disso, a divulgação de haver, envolvidos nas ações, professores formadores, muitos deles renomados ou vindos do exterior, apoiava as intenções, dando destaque e importância às ações.

Outras táticas que percebemos para a criação de um novo modelo de professor para um novo Ensino Secundário foram (a) a gigantesca produção de material relativo à didática em um período em que o acesso a livros ainda não era amplo. O fato de serem distribuídos gratuitamente e vindos de um órgão do Ministério da Educação que a mídia cuidava de divulgar e elogiar, aumentava o grau de oficialidade e prestígio desses materiais; (b) o discurso harmônico^{vii} da Cades em suas diferentes frentes e nos diferentes coletivos de agentes que cuidavam de divulgar as propostas; (c) a abordagem de questões de variadas naturezas, desde as mais corriqueiras, como o uso do quadro negro e giz, até as mais complexas, relativas à condução das aulas e às metodologias a serem utilizadas; (d) a distribuição de livros aos alunos cursistas que, ao mesmo tempo, permitia que esses professores tivessem, à mão, materiais para consulta e divulgava o ideário da Cades entre profissionais das mais diferentes formações e atuações, inclusive aqueles que não haviam participado dos cursos; (e) a participação de professores como autores da Cades, fosse dos livros publicados a partir do Concurso Dia do Professor ou dos artigos que compunham a revista *Escola Secundária*. Essas ações que criavam professores-autores

^v O discurso simples, com regras não muito complexas, de fácil entendimento e de serem repetidas e colocadas em prática, reiteradas e reforçadas em seus diversos livros, cursos, encontros... ajudavam a caracterizar o método e formar padrões docentes a serem praticados.

^{vi} Por serem de cunho mais prático do que teórico, os materiais permitiam uma aplicação mais rápida e direta em sala de aula. A ideia não era criar um novo professor, necessariamente, pela reflexão das novas práticas, mas pela replicação de modelos já aplicados com bons resultados comprovados.

^{vii} Pode-se perceber essa harmonia no discurso mesmo se considerados os cursos da Cades para os quais não havia um planejamento nacional.

não só os legitimava e apoiavam uma adjetivação positiva desses docentes, mas ajudavam a alterar tanto o discurso quanto as práticas pedagógicas desses docentes que se candidatavam a autores, pois a elaboração dos materiais exigia uma preparação prévia, uma atualização de discursos e de práticas, visto terem que defender publicamente um ideário voltado a um novo professor; (f) até mesmo as dimensões dos livros contribuíam para o fluxo de divulgação do ideário (por serem de pequeno porte, eram facilmente manuseados, guardados ou transportados); (g) a “obrigatoriedade” dos professores terem que participar dos Cursos de Orientação para poderem prestar os Exames de Suficiência nos quais eram cobradas atitudes/metodologias discutidas nos cursos; (h) o *lugar de poder* da Cades, um órgão do MEC, com prerrogativas de disseminar estratégias de formação e financiar ações e agentes, davam às ideias e aos modelos por ela propostos grande peso simbólico, acentuando a importância e força de suas ações.

A Campanha, em seu discurso para criar um novo professor Secundário, não necessariamente refletia as práticas que ocorriam nas escolas, mas se mostrava como um retrato do modelo que deveria se efetivar. Qual seria, então, o modelo?

O foco principal da Cades estava nas práticas pedagógicas que esse professor deveria passar a ter, nas metodologias para o ensino. O modelo defendido, até onde chegam nossas compreensões, estava menos preocupado com os conhecimentos específicos desse professor do que com o modo como esse docente atuaria em sala de aula. Isso pode ser percebido, por exemplo, a partir da ampla produção de material voltado à Didática que superava, em muito, aqueles materiais mais especificamente voltados aos conteúdos disciplinares. Também os cursos, refletindo essa opção da Cades, dispunham de duas partes “didáticas” e uma “de conteúdo”. Assim, a alteração principal no perfil do novo professor era de natureza didático-metodológica, o que ficava reforçado nas citações de autores importantes, mobilizados, por exemplo, na Revista *Escola Secundária*, em seção sob a responsabilidade da redação:

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, tódia a dificuldade contra a mais endurecida de tódias as rotinas – a rotina pedagógica.

Cumprir 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)

A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA

“Nenhuma organização, por si só; nenhuma visão dos problemas sociais, por mais providente; como nenhum sistema de idéias gerais, por mais amplo, nada realizam na educação, se não os acompanhe, para fazê-los viver e dar-lhes substância, uma forma prática de trabalho, ou seja, uma metodologia. Na metodologia é que, verdadeiramente, se entrecruzam todos os caminhos da pedagogia, pois é aí que se apuram, como num crisol, o metal fino de autênticos resultados que elevem o homem, apartando-os da escória dos ideais mal sonhados, ilusões e mitos dos pedagogos. Por isso, o metodologista há de visar alto e nobre, mas trabalhar duro e forte. Há de ter os olhos nas nuvens, mas os pés, sólidamente presos ao solo. Só assim poderá realizar o milagre de consubstanciar o pensado como possível, em possível e real. Só assim condensará num só ato os princípios que lhe dirijam o pensamento com a ordem e a harmonia dos processos operatórios. Nem por outra razão, ‘método’, na sua origem, significa busca, procura, investigação”.

Lourenço Filho (A Pedagogia de Rui Barbosa, p.31)²

As responsabilidades do moderno professor ultrapassam de muito a tarefa simplista da transmissão perfuntória do saber formal, contido nos tratados e compêndios. Do professor moderno espera-se e exige-se que seja muito mais do que um mero expositor do saber livresco e formal. Espera-se e exige-se que seja principalmente e acima de tudo, um educador, um guia e um orientador, capaz de compreender, acompanhar e orientar os jovens que a sociedade lhe confia; que seja capaz de condicionar e moldar, com habilidade, tato e segurança, a inteligência, o caráter e a personalidade desses jovens, orientando-os na solução de sua problemática juvenil e ensejando-lhes as condições de um progressivo reajustamento à dinâmica evolutiva da cultura e da vida, numa sociedade democrática em franco desenvolvimento tecnológico.

Para tanto, será necessário que o professor moderno, além de seguros conhecimentos no seu campo especializado de cultura, tenha uma técnica de trabalho didaticamente bem orientada e de comprovada eficácia, aliada a uma ética profissional, que lhe proporcione critérios seguros de uma atuação moralizada e, pela sua exemplaridade, moralizante também.³

Nesta última citação, mais particularmente, podemos perceber que as características esperadas do novo professor estavam amparadas nas ideias da Escola Nova. Ou seja, esperava-se, para os novos tempos, um professor humanista, um orientador, um estimulador e colaborador na aprendizagem do aluno, que fosse pesquisador e curioso, para que pudesse despertar essas mesmas características nos estudantes. O professor deveria conhecer seus alunos, para, assim, saber como trabalhar com cada um, sem autoritarismos. Prezaria pelo planejamento das aulas, do ensino e do curso, de modo geral, o que, até então, segundo as disposições dos materiais divulgados à época, não eram práticas usuais.

Desse modo, o modelo de professor e de Escola Secundária era embasado no que poderíamos chamar de empírico-ativismo: o aluno seria o centro do processo educativo, não mais o professor; o estudante seria um participante mais ativo e mais responsável por sua aprendizagem, as individualidades e interesses dos alunos deviam ser considerados, e o ensino deveria ser adequado à realidade dos estudantes. A preocupação deveria ser formar a personalidade do aluno e formá-lo como sujeito, tornando-o capaz de refletir

sobre as coisas e se inserir na sociedade. Esse era também o modelo delineado pela legislação então vigente^{viii}, visto que as ações da Cades sempre se parametrizavam pelas disposições mais gerais acerca das políticas educacionais. Ao mesmo tempo em que atendiam – e indicavam que se deveria atender – à legislação, apontava-se a necessidade de dar aos professores certa liberdade, desde que dentro do modelo defendido pela Campanha. Ademais, o professor deveria motivar o aluno em sua aprendizagem para o que era necessário, como recurso de ensino, partir do concreto para o abstrato, relacionar diferentes áreas de ensino e usar materiais didáticos. O estudo dirigido, cujo parâmetro central era a ênfase na autonomia do aluno, era amplamente defendido, assim como os trabalhos em grupo, esses também utilizados fartamente pela própria Cades em seus cursos. O método expositivo do ensino, com ênfase, era repudiado.

Mais especificamente em relação à Matemática, o modelo de professor criado pela Cades deveria renunciar ao formalismo extremo, mas não deixando de requerer, no entanto, o rigor e a linguagem correta, tanto do professor quanto do aluno. Cobranças dessa natureza deveriam estar de acordo com a maturidade de cada turma, continuando a serem ensinadas e exigidas as demonstrações, que auxiliariam no desenvolvimento do pensamento e da criticidade para a vida na sociedade. Entretanto, o foco deveria estar no processo percorrido. O ensino deveria, assim como nas outras disciplinas, partir do concreto para o abstrato, do intuitivo para a abstração, sendo criticada a memorização sem compreensão, incentivando-se as provas objetivas e mistas (dissertativas e objetivas). Valorizava-se a resolução de problemas, o uso da História da Matemática, das atividades extraclasse e do clube de Matemática. Especial ênfase era dada ao estudo dirigido, às pesquisas, à elaboração de uma biblioteca especializada e de uma sala ambiente, com materiais didáticos variados que pudessem servir de auxílio no ensino e, de preferência, que fossem construídos pelos próprios alunos.

Uma prática fortemente apoiada pela Cades, que exemplifica com bastante clareza o que a Campanha defendia, foram as chamadas classes experimentais, vigentes na década de 1960 e iniciadas no final da década de 1950.

Com isso, entendemos que a Cades foi mais do que uma formalizadora da prática existente^{ix}, tendo promovido mudanças importantes que possibilitaram a criação de um modelo específico, e até então novo, de professor Secundário e de Escola Secundária.

^{viii} Tendências em alta no contexto da época eram incorporadas nos cursos da Cades, tanto no que diz respeito à legislação quanto em relação às políticas e práticas culturais.

^{ix} Ainda que ela também tenha atuado significativamente para essa formalização.

Nesse sentido, finalizamos indicando que muito ainda há por ser estudado sobre a Cades. Nesse nosso trabalho, levantamos algumas frentes de atuação da Campanha que merecem estudos mais detalhados, como, por exemplo, seus livros e os artigos da revista *Escola Secundária*, os Centros de Ciências, as classes experimentais – que se tornaram conhecidas internacionalmente como práticas inovadoras – e as Casas do Professor.

¹ (WEREBE, 1968, p.146-147).

² (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1957a, p.9).

³ (ESCOLA SECUNDÁRIA, 1959a, p.4).

1. Referências

ESCOLA SECUNDÁRIA. A Nossa revista. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.1, p.5-9, jun.1957a.

ESCOLA SECUNDÁRIA. A profissionalização do magistério. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.9, p.3-5, jun.1959a.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968. Coleção: Corpo e Alma do Brasil.