

A ESCOLA COMO “SIMULADORA DA VIDA” E O FIM DO PRESTÍGIO DO ENSINO SECUNDÁRIO NOS ANOS 1950

School as “life simulator” and the end of the prestige of secondary school in the 1950s

Katya Mitsuko Zuquim Braghini*

RESUMO

Este é um trabalho sobre o ensino secundário, tendo como foco uma das questões mais recorrentes do universo dos assuntos educacionais: a qualidade de ensino. A opção por este foco justifica-se pelo fato de que, ao longo da história da educação, padrões de qualidade são criados e modificados, flexibilizados e substituídos. Uma incursão na história da educação brasileira no século XX permite perceber que nuances, na discussão da qualidade, acham-se apegadas a conjunturas de diversas durações e, muitas vezes, a valores culturais de um determinado agrupamento social em determinado tempo e espaço. A partir das perspectivas do grupo de colaboradores (técnicos do governo, pensadores da educação e professores universitários) que orbitava as páginas de Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), pergunta-se: Como este agrupamento de educadores e intelectuais pensava a questão da qualidade da escola secundária? O recorte temporal considera alguns indicativos de que uma nova base ideológica educacional foi instalada no governo nos anos em que Anísio Teixeira foi diretor do Inep (Freitas, 2001; Nunes, 2000; Gandini, 1995; Saavedra, 1988). Portanto, foi estabelecido, como período da pesquisa, a época em que a RBEP esteve sob sua orientação, fechando tal periodização no momento em que a historiografia aponta como “fechamento de um ciclo”: o estabelecimento da *Lei de Diretrizes e Bases* que, pelo viés legal, poderia ser apontada como fim da Era Capanema, posto que revogou os fundamentos das leis orgânicas. O período deste estudo compreende, portanto, os anos de 1952 a 1961.

Palavras-chave: Ensino secundário. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Qualidade de ensino.

ABSTRACT

This is a study on secondary school, and it focuses on one of the most recurrent questions in the universe of educational issues: the quality of schooling. The option for this focus is justified by the fact that, throughout the history of education, quality standards are created and modified, flexibilized, and replaced. An in-depth analysis of the history of education in Brazil in the twentieth century allows us to realize that subtle distinctions in the discussion of quality are connected to situations of various durations, and often to cultural values of a certain social group at a certain time and space. From the perspective of the group of collaborators (government technicians,

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Contato: katya.braghini@yahoo.com.br

thinkers on education, and university professors) who contributed to the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP, Brazilian Journal of Pedagogical Studies), one would ask: How did this group of educators and intellectuals analyze the issue of quality in secondary school? Looking at that period in time, we can consider some indicators that a new educational ideological basis was installed in the government during the years in which Anísio Teixeira was the director of Inep (Freitas, 2001, Nunes 2000, Gandini 1995, Saavedra, 1988). Therefore, the research period of this study was established as the time during which the RBEP was under his orientation, up to when historiography considers as the “closure of a cycle”: the establishment of the *Lei de Diretrizes e Bases* (Brazilian General Educational Law) which, due to the legal bias, could be considered as the end of the Capanema era, since it revoked the fundamentals of organic law. This study, therefore, covers the period from 1952 to 1961.

Keywords: Secondary school. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP, Brazilian Journal of Pedagogical Studies). Quality of schooling.

Este é um artigo sobre o ensino secundário, tendo como foco uma das questões mais recorrentes do universo dos assuntos educacionais: a qualidade de ensino. A opção por este foco justifica-se pelo fato de que, ao longo da história da educação, padrões de qualidade são criados e modificados, flexibilizados e substituídos. Uma incursão na história da educação brasileira no século XX permite perceber que nuances, na discussão da qualidade, acham-se apegadas a conjunturas de diversas durações e, muitas vezes, a valores culturais de um determinado agrupamento social em determinado tempo e espaço.

Para este artigo fez-se uma análise dos discursos dos educadores brasileiros dos anos 1950 publicados na (RBEP) - *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, a fim de apurar como os seus colaboradores avaliavam o ensino secundário oficial existente e o que propunham como padrão de qualidade para o seu “bom” funcionamento, e, a partir da análise deste corpo documental, compreender o que era considerado como ensino de qualidade, de excelência, passível de reprodução, fonte alimentadora da “boa educação”¹.

A partir das perspectivas do grupo que orbitava as páginas de RBEP, grupo este que tentava parâmetros sobre a “qualidade” de ensino, pergunta-se: Como este agrupamento de educadores e intelectuais pensava a questão da qualidade da escola secundária?²

¹ A RBEP é uma revista editada pelo *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (Inep). É um compêndio de artigos, leis, pensamentos, técnicas e atividades produzidas por vários órgãos do MEC e recolhidas pela divisão de *Documentação e Informação Pedagógica*. É um extrato de toda a ordenação governamental que diz respeito à educação brasileira.

² O corpo de colaboradores de RBEP era formado de uma rede de personagens muito variadas, cujos objetivos, funções, cargos acabavam conferindo à RBEP, nos anos 1950, uma peculiar multiplicidade, pois este corpo técnico, além de não ser fixo (pois com trocas de governos, trocava-se também os postos da diretoria, por exemplo), não era homogêneo em seus pontos de vistas e interesses. Também se pode dizer que o ambiente da RBEP não era caracterizado pela passividade dos pesquisadores que nela publicavam. Portanto, considerá-los meras marionetes do Estado é um equívoco. Alguns colaboradores eram funcionários do governo, outros eram professores universitários, mas todos propunham políticas educacionais para o Estado. Esses colaboradores possuíam uma bandeira de luta que poderia ser coesa na sua essência, mas não havia um posicionamento consensual em muitos aspectos dos seus discursos.

O recorte temporal considera alguns indicativos de que uma nova base ideológica educacional foi instalada no governo nos anos em que Anísio Teixeira foi diretor do Inep (Freitas, 2001; Nunes, 2000; Gandini, 1995; Saavedra, 1988). Portanto, foi estabelecido, como período da pesquisa, a época em que a RBEP esteve sob sua orientação, fechando tal periodização no momento em que a historiografia aponta como “fechamento de um ciclo”: o estabelecimento da *Lei de Diretrizes e Bases* que, pelo viés legal, poderia ser apontada como fim da Era Capanema, posto que revogou os fundamentos das leis orgânicas. O período deste estudo compreende, portanto, os anos de 1952 a 1961.

A escola tratada aqui é uma “escola idealizada”, pois é vista indiretamente por meio de discursos de colaboradores que escreveram para uma Revista. Mesmo assim, é possível apresentar um esquema dos *programas de ação* apresentados em RBEP como se fosse um planejamento para uma escola imaginária, independentemente se a escola fosse pública ou privada. Tais parâmetros valeriam para todas as escolas.

O estudo sobre a qualidade do ensino secundário em RBEP foi separado aqui em duas partes: os critérios de qualidade e os parâmetros que deram forma a esses critérios.

A essência desses critérios pode ser sistematizada em três grandes blocos: alteração dos objetivos da Educação brasileira; alteração da definição de “humanismo” e mudança no entendimento do significado de democracia, que nos anos 1950, seria definida como “democracia industrial”: ambiente em que todos os brasileiros estariam integrados, independentemente de diferenças sociais, em prol do desenvolvimento do País (TEIXEIRA, 1956, p. 03).

Segundo os colaboradores, dentro da “democracia industrial”, as escolas deveriam “ensinar pouco para ensinar bem” (TEIXEIRA, 1954, p.11). Esse educador, em RBEP, tratava a escola como “simuladora da vida”. A escola brasileira recebia um grande contingente multifacetado de alunos nos anos 1950, e de acordo com esse intelectual, a escola secundária deveria deixar de formar minorias mandatárias, para passar a selecionar os alunos por competências, e a partir daí compor “pequenas elites” de indivíduos competentes. Esses seriam selecionados de acordo com suas habilidades particulares. Para o pensador, a nova democracia, e, por conseguinte, um novo modelo de humanismo a ser aplicado nas escolas secundárias, teria este novo apelo de integração social. Isto é, era necessário abrir mão do sentido de seleção de elites mandatárias para a seleção de grupos de competentes em várias modalidades (TEIXEIRA, 1956, p. 6)³.

³ O termo usado pelos colaboradores de RBEP é “escola prática”, e isso significava muito mais do que uma nova forma de se atingir o aprendizado. Para eles, o termo condensava a própria mudança de percepção do tempo. O desenvolvimento industrial, a velocidade das comunicações, o intercâmbio mais dinamizado entre os povos, até as novas descobertas antropológicas haviam alterado a noção de tempo. Se tempo e espaço foram redimensionados dentro das possibilidades intelectualizadas, isso significa que a própria lógica de tempo poderia ser deslocada. Havia, portanto, a hipótese de que “tempo estanque” e “tempo histórico” conviviam, e que este último poderia ser deslocado ou acelerado (SOUZA, 1947, p. 41). Essa lógica de aceleração, de movimento para frente, enxergava o aluno como um vetor de aceleração. As fundamentações teóricas dos colaboradores da RBEP apontam, que um dos itens que demonstram um *bom ensino* para jovens e o ensino para ação, cientificamente modelado, deveria incutir na juventude o sentido de utilidade, que se voltasse para o mundo do trabalho, para uma vida útil dentro da sociedade. Não permitir que o jovem permanecesse muito tempo parado era um dos seus mandamentos. De certa forma, isso explica o significado da expressão “ensinar pouco para ensinar bem” postulada por Anísio Teixeira, visto que tal expressão diz respeito ao excesso de disciplinas exigidas pelo currículo do ensino secundário nos anos 1950.

Desse modo, a escola secundária seria um ambiente de simulação analógica das experiências da vida, de forma a criar um homem que, após ter ciência de suas capacidades individuais, estivesse apto a utilizá-las para o bem coletivo. O bem coletivo seria construído de forma corporativa, pois (re)construída a moral do sujeito, este poderia ampliá-la: do seu *ethos*, para um plano maior, o da sociedade. Segundo o autor, nasceria uma identificação de interesses, em que todos trabalhariam em função de todos. O desenvolvimento pessoal refletiria o desenvolvimento comunitário e, posteriormente, o desenvolvimento nacional⁴.

Essa construção histórica possibilitou o encontro de chaves de entendimento que serviram para avaliar um ensino de qualidade no período. Neste trabalho, enfatizaremos alguns parâmetros que perspectivaram o formato ideal de um ensino secundário de qualidade. Aqui, a ênfase recairá ao que chamamos *parâmetros externos de qualidade*, ou seja, o que um aluno deveria saber “extramuros” da escola⁵. Melhor dizendo, que tipo de herança um aluno deveria carregar após estudar nesse novo modelo de ensino secundário? Ao representar a educação aprendida nessa escola idealizada o que o aluno deveria reproduzir⁶?

A escola como “simuladora” da vida e o fim do prestígio do ensino secundário

O ensino secundário “bacharelesco” é apresentado, nos discursos dos colaboradores de RBEP nos anos 1950, como uma espécie de *fantasmagoria*. Algo que estava presente, funcionando, mas que estava totalmente “fora do lugar”, deslocado, fora do tempo, fora do espaço. Segundo os colaboradores de RBEP, este é o momento de diluição do prestígio deste tipo de ensino secundário. Se havia uma auréola mítica que o fortalecia, esse era o tempo de miná-la.

Uma análise sobre a persistência da escola secundária acadêmica foi feita por Abreu (1961, p. 19) com profundo pesar. Ele julgava que a escola secundária permaneceria por “durante muito tempo ainda, prestigiosa, popular, desejada, no Brasil”, e não havia previsão para que acontecesse um “deslocamento dessa preferência”. Para o autor, no entanto, a permanência desse modelo apresentava uma “série de inconvenientes”, que só atrasavam o processo de aceleração que retiraria o País do subdesenvolvimento.

De acordo com Abreu, prevalecia a cultura *seletista*, porque esta já estava enraizada no imaginário popular, até mesmo como fetiche do *status* que os alunos almejavam conquistar. O autor analisa os símbolos da prosperidade da escola aristocrática no sentido de entender os motivos dessa persistência inadequada.

⁴ Esta idéia de escola coincide com o momento de impacto da então recente visão antropológica de cultura. Este entendimento de multidisciplinaridade, de escola agregadora de uma sociedade multifacetada, parece mais ativada quando contrastada com os estudos de Freitas (2001) quando este analisa as imagens do Brasil, segundo a ótica que os intelectuais que trabalhavam no CBEP e dos CRPEs, ou melhor, sob a ótica dos intelectuais que formulavam sobre a questão da regionalidade nos anos 1950.

⁵ Para saber mais, BRAGHINI, Katya. *O ensino secundário nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*. Dissertação Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005 em <http://www.sapientia.pucsp.br>.

Para esse colaborador, prevalecia o apelo populacional pela escola secundária, em primeiro lugar, porque, durante vários anos, este ramo escolar foi o único caminho para os cursos superiores. Com o advento da *Lei de Equivalência*, essa barreira foi destruída, ao menos legalmente. Todavia, a escola secundária “clássica” ainda demonstrava os melhores desempenhos, e os outros ramos da educação média não acompanhavam este mesmo rendimento. (ABREU, 1961, p.18).

O autor adverte que, por conta das deficiências dos outros ramos do ensino médio, era senso comum no Brasil acreditar que os egressos desta categoria de ensino estavam mais ligados aos trabalhos de nível médio e serviços sem-qualificação. Isto é, o ensino secundário possuía canais de ascensão social mais prestigiosos, tanto culturalmente quanto no aspecto prático (ABREU, 1961, p. 18-19).

Mas, certamente, o apelo que mais chamava atenção do público para a escola secundária, de acordo com o que se pode recolher nos pareceres da RBEP, era, sem dúvida nenhuma, o esforço nostálgico de perpetuar a escola de cunho aristocrático, seu símbolo de maior prosperidade, marca de prestígio incontestado, por mais que os profissionais da RBEP se opusessem a ele.

De acordo com Abreu (1961, p. 18), o que permanecia era o “arquétipo do *gentleman*”. Para ele, havia um prolongamento da idéia de ensino acadêmico que vigorou desde o século XIX, apontando para o ensino secundário um instrumento “normal” de ascensão vertical na sociedade.

Se a asserção de Jaime Abreu era um fato, o que não vem ao caso aqui, o essencial para este trabalho é a exposição de que havia uma fixação popular sobre o ensino secundário. E isso tinha uma importância muito grande nas discussões dentro da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

O educador baiano, Anísio Teixeira, em 1961, durante seminário apresentado no Encontro Regional de Educadores Brasileiros, fez uma análise, um tanto desiludida, da relação entre educação e desenvolvimento. Segundo o pensador, o desenvolvimento dependia da “nova elite” de classe média, de seus propósitos e expectativas. Para ele, esta nova elite, que denotava novas possibilidades políticas, seria o grupo que agilizaría as mudanças do ensino secundário, à medida que modificaria a estrutura social com seus sonhos de evoluir socialmente.

Em meio à discussão, Teixeira (1961, p. 91) considera que

a situação de transição em que se encontra o Brasil faz com que seu desenvolvimento esteja sob a influência de forças, que não são as mais aptas para a sua integração na civilização tecnológica e industrial de amanhã. A própria nascente da classe média, cuja doutrina do indivíduo, da competição individual e do pluralismo econômico, político e social poderia servir de lastro ideológico ao movimento, não tem conseguido exercer influência que se possa considerar importante.

Para Anísio Teixeira (1961) existia uma classe média democrática que poderia tomar uma posição política de tal forma que a “crença na educação, como movimento vertical, com o enfraquecimento das fronteiras e divisões de classe” fosse o mote propulsor de uma “justiça social” (TEIXEIRA, 1961, p. 90).

Mas, na essência do texto, percebe-se que para Anísio Teixeira existia uma relação entre essa indefinição política da classe média e a permanência do ideal aristocrático vinda de outras forças retroativas⁷. Segundo o educador, a sociedade tinha sido controlada por um “epifenômeno de forças muito mais profundas” e que, neste caso, prosperava o “antigo dualismo da educação aristocrática”, enquanto a educação técnico-profissional vinha se esbatendo. O “característico fundamental da educação aristocrática, ou seja, o caráter *desinteressado* da educação” estava tão *desinteressado que chegava*

a dispensar a eficiência, a famosa educação de polimento, a educação-alisar-banco-de-universidade, sem dúvida é ótima para uma classe aristocrática e rica, entra mesmo em fase de expansão desvairada, com a proliferação de universidades e faculdades de filosofia, inteiramente insuscetíveis de se poder transformar em centros de educação tecnológica para a era moderna (TEIXEIRA, 1961, p. 90).

Para Lourenço Filho (1961), o sentido “progressivo de organização democrática” estava agrupado com as instituições que caracterizasse a estabilidade. Quanto maior fosse o equilíbrio das “relações humanas”, maior seria a base para o desenvolvimento do país, o que implicaria uma verdadeira mudança na realidade da infra-estrutura de uma nação (Lourenço Filho, 1961, p.46).

Nos anos 1950, um dos elementos “modernizantes” do ensino secundário, e que, portanto, apelava para o sentido de melhoria da qualidade, seria a mudança de seu caráter desregulador, desequilibrador das relações humanas, ou seja, a divisão do ensino acadêmico para a elite, e o trabalho técnico para os mais pobres. O ensino secundário voltado para as humanidades clássicas estava atrelado à idéia de seleção prévia na sociedade, criando um viés do privilégio social.

Para os intelectuais em RBEP o principal desejo era o de selecionar os “melhores” alunos de um grupo mais amplo, mais aberto e variado: “micro-sociedades”, as “pequenas-elites”. Essas assegurariam a oportunidade de um desenvolvimento econômico, assim que fossem distribuídas por suas competências no mundo do trabalho (TEIXEIRA, 1952, p. 10).

Para eles, uma possibilidade de mudança radical no ensino secundário era a sua obrigatoriedade universal. O ensino médio, no geral, e o ensino secundário, em particular, não poderiam continuar funcionando com a estrutura segmentada e o demonstrava essa realidade, de acordo com os colaboradores da *Revista* eram: os apelos e a pressão

⁷ Neste artigo Teixeira (1961, p. 75) afirma que o País passava por um momento de liderança eclética. Um agregado formado pela aristocracia brasileira, a classe média, e os intelectuais nacionalistas. Segundo o pensador, aristocráticos eram aqueles que “nasceram para mandar e que se identificam pela família e pela classe, o governo é fundado na tradição” (p. 81). O interesse dessa classe seria manter a “ordem e a estabilidade interna, por meio de um Estado forte” (p. 82). A classe média não praticaria nenhum tipo de ideologia. Para essa classe, a “mobilidade vertical dos indivíduos, dentro da sociedade, em relação direta com os conhecimentos das oportunidades existentes e a capacidade de fazer uso delas, quebra a rigidez de classe” (p. 76). Os objetivos deles fundam-se em “método de ação que, a longo prazo, traga o máximo de bem-estar aos indivíduos” (p. 82). E, por fim, os intelectuais nacionalistas teriam “o Estado como guia” (p. 80). Normalmente, o estilo nacionalista implicaria líderes carismáticos, massas com expectativas de milênios, e teria, no Estado, o instrumento do desenvolvimento econômico (p. 81).

exercida pelas classes populares; os apelos vindos dos industriais carentes por mão-de-obra especializada; a conseqüente elevação do nível de escolaridade das massas⁸.

Portanto, modificar o caráter elitista do secundário era um dos aspectos modernizadores mais discutidos pelos intelectuais da RBEP. A questão era simples: como modificar a idéia de ensino secundário voltado para as elites mandatárias?

Uma das soluções encontradas pelos colaboradores da RBEP seria conceder, aos outros ramos do ensino médio, um grau de importância indiscutível dentro das mobilizações em “rede”, que construiriam o Brasil desenvolvido. Por considerar que a especialização técnica para o trabalho, em todos os níveis, era uma condição necessária para o crescimento econômico, seria muito difundido, nos anos 1950, o ideal de equalização dos cursos do ensino médio, de tal forma que o secundário não mais sustentasse, sozinho, a fama de verdadeiro ensino de formação, mas que dividisse, ou ao menos se equilibrasse em importância com os outros ramos do ensino médio.

Segundo os próprios intelectuais da RBEP, o tradicionalismo institucional do ensino secundário para educação da elite condutora era tão arraigado na cultura brasileira que, mesmo diante de um motivo circunstancial tão grave (desenvolver o país por meio do ensino profissional), a equiparação dos ramos de ensino médio continuou a ser desprestigiada.

Várias teses foram apresentadas para que a equiparação de cursos se sucedesse.

No artigo *Tendências para o ensino secundário*, Gildásio Amado (1958) demonstrou algumas possibilidades de ação. Para fazer isso, ele deu significado para algumas palavras muito difundidas naquela época: diversificação, equiparação e flexibilização do ensino secundário.

Por diversificação, ele entendia a possibilidade de se substituir a “seleção apressada de uma elite”, em função de uma forma “mais inteligente” de seleção. “Esta aconteceria por meio da pesquisa e o desenvolvimento de todas as aptidões do aluno, isto é, pela promoção geral adaptada às possibilidades de cada indivíduo” (Amado, 1958, p.159).

Segundo esse autor, até mesmo a educação intelectualista seria beneficiada com a diversificação, visto que, dentro dela, dentro das possibilidades de desenvolvimentos das capacidades individuais, os adolescentes intelectuais seriam notados de forma mais focada, pois, afinal, a intelectualidade seria uma de suas competências particulares e, conseqüentemente, o professor teria a certeza desse potencial expressado nas atividades de tais indivíduos.

Ao final do processo avaliativo, esses alunos seriam selecionados por apresentar uma particularidade. Da mesma forma, proceder-se-ia com um indivíduo mais sinestésico ou com um estudante mais hábil com atividades práticas.

⁸ É importante lembrar que essa é uma postura defendida pela RBEP, porque nem todos aceitavam a idéia da abertura total do ensino secundário. Devem-se levar em consideração os estudos de Spósito (1984) e Bontempi Jr. (2001), sobre a postura de *O Estado de S.Paulo* de crítica aos procedimentos governamentais de expansão do ensino secundário em São Paulo. Postura essa, aliás, que era totalmente contrária ao ensino múltiplo e aberto, pois o ensino secundário poderia ser ampliado, mas nunca de forma irrestrita, uma vez que era o berço formador dos sujeitos que adentravam a universidade, esta sim, o ambiente por excelência da elite mandatária.

As diferenças seriam mais nos programas, nos métodos, na própria atuação dos professores. Além disso, sendo como são [os outros cursos do ensino médio] apenas variedades de um curso secundário – a denominação no caso tem grande importância – e, demais, quando coexistirem no mesmo estabelecimento, sujeitos os alunos a um conjunto de atividades comuns – as atividades extraclasse, vivendo a mesma vida escolar, sentido a igualdade de valorização de seus cursos, compreendendo a possibilidade de transferência de um para o outro, simplesmente por motivo de aptidão individual, não creio que com as duas formas ginasiais tenham maior discriminação que a que atualmente existe, numa determinada turma entre alunos que vencem e os que não vencem as dificuldades que se lhes apresentam (AMADO, 1958, p.161).

Assim, nasceria uma nova forma de secundário que, por seu “caráter libertário”, poderia ajustar os seus métodos para “resolver problemas mais específicos” (Amado, 1958, p.160). Não se tratava de diferenciação entre os alunos mais ou menos inteligentes, mas por tipos de inteligência: as inteligências mais voltadas para abstração e as mais voltadas para coisas concretas (AMADO, 1958, p. 161)

Tal como Anísio Teixeira, Gildásio Amado (1958) procurou demonstrar a tendência de transformar a escola em uma espécie de “simulação da verdadeira sociedade”, pois ele acreditava que, da mesma forma que a sociedade era diversa, também a escola deveria sê-la.

Para Gildásio Amado de RBEP isso significava uma “elevação progressiva das massas populares a formas e níveis de ensino outrora reservados a uma minoria” (AMADO, 1958, p. 150). Para Jaime Abreu haveria um “desenvolvimento harmonioso da personalidade” (ABREU, 1961, p. 13), porque a escola permitiria a educação de grupos em meio à diversidade.

Desta forma, o ensino médio com nível de qualidade deveria habilitar os seus alunos à “posse de um instrumental de trabalho” (TEIXEIRA, 1952, p. 06). Esse passou a ser o conceito para definir esse nível de ensino. Sobre isso, a bifurcação entre ensino intelectual, para a elite, e ensino para o trabalho, para o povo, e suas relações para com o ensino secundário, disse Anísio Teixeira:

Que se está dando presentemente? Está-se dando, não somente no Brasil, mas no mundo inteiro, a transformação da escola secundária, no sentido de perder o caráter de escola de elite, o caráter de escola intelectualista, e de adotar pedagogia e a psicologia da escola primária. Não se trata de uma luta de sistemas pedagógicos, mas de um desenvolvimento institucional, conseqüente a mudanças sociais. Primeiro há a mudança de clientela da escola secundária, que já não é especificamente a de pessoas que se destinem ao ensino superior. Já agora, a clientela é de pessoas que, julgando o ensino primário insuficiente para a sua formação, desejam de qualquer modo continuar, prolongar a educação (Teixeira, 1952, p. 09).

O mais interessante dessa análise é a comparação que Anísio Teixeira fez entre os diferentes níveis e diferentes cursos do ensino brasileiro da época. Do ensino secundário para com o primário, o educador baiano fez a seguinte relação: o ensino secundário estaria perdendo o caráter de elite para se tornar algo mais próximo à pedagogia e

psicologia do ensino primário. Segundo ele, não haveria lutas entre sistemas de ensino, mas uma relação espontânea. E no trâmite entre esse diálogo do ensino primário com o secundário, ganharia o ensino primário, pois este estava organizado para educar a todos. Portanto, um ensino secundário que fosse mais parecido com o ensino primário era uma “mudança institucional” forçada pelas demandas do período.

Em uma segunda análise, Anísio Teixeira (1952, p. 09) afirmou que o ensino secundário já não mais atendia somente aquela camada social que tinha por privilégio seguir seus estudos na universidade. Mas que ainda, as classes populares adentravam o ensino médio sem se dar conta do seu “novo senso de direitos”, de que a lei havia, de certa forma, diluído essa eloqüência intelectualista do secundário.

Ao analisar o pensamento dos colaboradores de RBEP foi possível perceber qual era o caráter mais essencial do pensamento que se queria incutir nos seus leitores a respeito do ensino secundário. Esse nível de ensino deveria perder o sentido bacharelesco que já era notório. Mas, se a questão era essa, então o que o ensino secundário substancialmente deveria ser?

Em tese, o ensino primário não separava grupos. Não havia, legalmente, um ensino primário “para doutores” e um ensino primário “para o povo”. Para Anísio Teixeira (1956), o ensino primário era a grande escola comum da nação, a escola da base, em que se educava a grande maioria dos seus filhos (TEIXEIRA, 1956, p. 21).

Segundo a lógica do pensador, se o ensino secundário devia seguir a pedagogia do primário, ele deveria ter um fundamento de “escola comum”. O secundário seria, portanto, um ensino aberto, sem o dualismo que lhe era característico.

Se Anísio Teixeira (1956) via o prestígio remanescente do ensino secundário intelectualista com pesar, mas, ao mesmo tempo, comemorava um possível diálogo entre o primário com o secundário, isso significa que o pensador via o prestígio da escola secundária como algo deslocado, porque, segundo o seu pensamento, possuíam muito mais prestígio os fundamentos da escola primária, que se fundavam na base comum.

O que estava em jogo era o tradicional prestígio do ensino secundário e não a sua adequação aos outros ramos de ensino. Essa adequação poderia acontecer da forma mais variada. Mas o essencial era que existisse uma “base comum” de ensino, que não fosse mais dividida, bifurcada, impedida por leis. O que Anísio Teixeira pedia era um ensino geral, que funcionasse com menos interrupções e percalços.

A Escola Secundária nos anos 1950, para ser boa, deveria, ter planejamento. Ao se afirmar que a escola era um “segmento da vida”, “representante de uma comunidade”, significava que, como tal, deveria elaborar um plano para melhor atender a clientela existente dentro da sua própria realidade: uma heterogeneidade integrada pelas diferenças selecionadas.

Desse modo, o ensino secundário, de acordo com que foi registrado em RBEP, o ensino secundário assistiria o seu prestígio ser lentamente diluído, tensionado de forma tal que o seu corpo tradicional se deformaria. A *fantasmagoria* do ensino secundário estava no seu prestígio e não no seu nome, ou funcionamento.

Portanto, para os pensadores de RBEP era fundamental minar o prestígio do ensino secundário e fundá-lo novamente com uma nova concepção de ensino, que se

movimentaria em permanente dialética entre pensamento e trabalho. Segundo essa filosofia, cada ser humano poderia, de acordo com suas capacidades específicas, tornar-se bem qualificado, tanto na escola, como para a comunidade. A boa escola idealizada seria uma mini-sociedade de jovens em treinamento com atividades práticas, para fins mais elevados, como por exemplo, levar o País ao desenvolvimento. Nesse sentido, os colaboradores de RBEP foram explícitos ao apresentar as estratégias que retirariam do ensino secundário a fama de ser o único ensino de formação, a fim de dividir, com os demais ramos do ensino médio, essa função.

A qualidade do ensino secundário dependeria dessa condição: seria um bom ensino secundário aquele que estivesse disposto a se desagregar do antigo prestígio e mais interessado em possibilitar a fluência entre intelectualismo e trabalho. Ou melhor dizendo, que não duplicasse as duas possibilidades, mas que antes amalgamasse as duas idéias, criando uma fusão que integrasse as pessoas sem levar em conta as suas diferenças sociais. Assim, existia um novo caráter para o secundário, com características libertárias, que encontrariam no trabalho um agregador social.

A escola passava a ser uma “uma extensão da vida”, “uma simulação da vida”, “uma micro-sociedade”. E, se essa era a micro-sociedade idealizada, significava que cada homem poderia dar de si, de acordo com as suas possibilidades: alguns com capital, outros com o intelectualismo, outros tantos com trabalho.

A qualidade de ensino, pautada por esses ideais, de antemão, acreditava que se daria na harmoniosa fluidez dos contatos sociais, o que torna alguns indicadores de boa escola completamente *ahistóricos*, porque tal sociedade não existia. Ao afirmar que a escola de qualidade era uma micro-sociedade, afirmava-se, de antemão, a idéia de que todos os indivíduos ali presentes eram valorizados por seus conhecimentos específicos e, no processo educacional, haveria a seleção de pequenas elites diferenciadas por suas habilidades. Isso quer dizer que um dos parâmetros diferenciadores para essa seleção, seria a eficiência demonstrada por aluno X e Y, ou seja, a eficiência acabaria por segregar, formando uma nova elite.

Decerto esse padrão de ensino proposto em RBEP supõe o favorecimento dessas pequenas elites. Os colaboradores da RBEP não explicavam para onde iriam os jovens descartados. Ideologicamente, o conceito de qualidade do ensino secundário nos anos 1950, apresentado pelos colaboradores da RBEP, foi um elemento fundamental de convencimento público, posto, que essa alteração do prestígio do ensino secundário tornou-se mister, a qualidade desse ramo de ensino foi apresentada como algo que oscilava entre a obscuridade do antigo e a renovação, quase redenção da modernidade.

Se havia imperativos históricos que agitavam a mudança estrutural do ensino secundário, a suposta qualidade de ensino, proposta por esses colaboradores, regulada por um modelo pragmático e funcional, foi o imperativo ético a fim de converter o público leitor a assumir a boa escola em detrimento da má escola, definitivamente.

Referências

- ABREU, Jaime. Escola Média no séc. XX: um fato novo em busca de caminhos, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, Inep, n° 83, p. 5 – 26. 1961.
- AMADO, Gildásio. Tendências da Educação, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n.69, p.15-162, 1958.
- BONTEMPI Jr., Bruno. 2001. *A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 50: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. 2001. Tese (Doutorado Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BRAGHINI, Katya M. Zuquim. O ensino secundário nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino. 2005. Dissertação Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. A Educação no período Kubitscheck: os Centros de Pesquisa do Inep, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 83, n. 203/204/205, p. 127-140, 2002.
- DANTAS, Andréa Maria Lopes. A urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas: gestão Lourenço Filho (1938-1946. 2001). 2001. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FREITAS, Marcos Cezar. *História, antropologia e pesquisa educacional: itinerários intelectuais*, São Paulo: Cortez, 2001.
- GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Intelectuais, Estado e Educação: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944-1952*. Campinas
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. 1961. Educação para o desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, N.81, P.35-66, 1961.
- NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos, *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: n.14, p. 35-60.
- SAAVEDRA, Silvia Maria Galliac. *Passos e Descompassos de uma Instituição de Pesquisa Educacional no Brasil: A realidade do INEP*. 1988 Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1988.
- SPÓSITO, Marília P. *O Povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*, São Paulo: Loyola, 1984.

TEIXEIRA, Anísio. A escola secundária em transformação, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n.57, p. 3-20. 1955.

_____. Educação não é privilégio, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 63, p. 3-31, 1956.

_____. Discurso de posse no Inep, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 45, p. 70-79, 1952.

_____. Educação e desenvolvimento, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 81, p. 71-92, 1961.

WEREBE, Maria José G. *A Situação atual do ensino no Brasil* *Revista de Pedagogia*, São Paulo, n. 11-12, p. 11-30, 1955.

Recebido em abril de 2008
Aprovado em junho de 2008