A RENOVAÇÃO DIDÁTICA DA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA NOS ANOS 60[1]

Rosa Fátima de Souza[2]

Resumo

Este texto problematiza a renovação didática da escola secundária brasileira na década de 60 do século XX tomando como objeto de análise uma das mais significativas expressões desse movimento, isto é o manual didático *A Escola Secundária Moderna – organização, métodos e processos* (1962) de Lauro de Oliveira Lima amplamente utilizado no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nas escolas normais e nos cursos e seminários promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura através da Campanha de Desenvolvimento do Ensino Secundário (CADES). Concebido como um guia prático para os educadores empenhados na renovação pedagógica da escola secundária brasileira, este manual foi elaborado compreendendo os mais diversos aspectos da organização do trabalho escolar - o currículo, o planejamento de ensino, a disciplina, os métodos didáticos, as máquinas de aprender (ensino programado), os métodos de motivação dos alunos, a orientação da aprendizagem e como utilizar os instrumentos de verificação do rendimento escolar (como orientar as provas e exames, julgar e dar notas). Assim, fundamentado no movimento renovador e na epistemologia genética de Jean Piaget, o manual buscava formar o bom professor mediante a prescrição de práticas inovadoras reagindo à tradição retórica e literária predominante na escola secundária e à rigidez disciplinar e do sistema de avaliação. Nesse sentido, ele adequava-se perfeitamente às novas tendências de flexibilização da cultura do ensino secundário, cuja reestruturação adotada a partir da década de 1960, buscava ajustá-lo às necessidades do desenvolvimento nacional mediante a adoção dos princípios da diversificação e da especialização adequados para a formação dos adolescentes para a gama de ocupações existentes em uma sociedade industrial e urbana em que se verificava o emprego, cada vez maior, da tecnologia.

Palavras-chaves: Manuais de didática. História do ensino secundário. Formação do professor secundário. História do ensino de didática. Renovação pedagógica do ensino secundário.

THE DIDACTIC RENOVATION IN THE BRAZILIAN SECONDARY SCHOOLS IN THE 1960

Abstract

This text problematizes the didactic renovation in the Brazilian Secondary schools in the 1960s taking into account as the objective analyses one of the most significant expressions of this movement, that is, the didactic manual the Modern Secondary School – organization, methods and processes (1962) by Lauro de Oliveira Lima widely used in Brazil 1960s and 1970s in the Faculties of Philosophy, Sciences and Letters, in the Teachers Training Schools and in the courses and seminaries promoted by the Ministry of Education and Culture through the Campaign for the Development of the Secondary School Education – CADES. Conceived as a practical guide for educators inclined to pedagogical renovation of the Brazilian secondary school, this manual was elaborated covering the most diverse aspects of the organization of school work – the curriculum, education planning, the subjects, the didactic methods, the equipment to learn (programmed education), the methods to motivate students, education orientation and how to use the instruments of verifying the school yields (how to guide the tests and exams, judge and give grades). Thus, the manual was based on a renovating movement and on the Jean Piaget genetic epistemology, and thus sought to

Recebido em: Abril de 2008.
Aceito em: Setembro de 2008.

[1] Este artigo é resultante de análises decorrentes do projeto: "Entre as Ciências e as Letras: a construção do currículo do ensino secundário no Brasil (1931-1971)" financiado pelo CNPq (Bolsa Produtividade em Pesquisa).

[2] Doutora em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara. E-mail: rosa@fclar.unesp.br

qualify a good teacher through the prescription of innovating practices reacting to the traditional rhetoric and literature predominant in the secondary schools and the disciplinary strictness as well as reacting to the evaluation system at the time. In this manner, the manual was perfectly adequate to the new trends of flexibilization of the school education culture, whose reconstruction was adopted as of 1960s, sought to adjusted it to the needs of the national development through the adoption of the principles of diversification and of specialization proper to the formation of adolescents for a set of different existent professions in an urban and industrial society in which employment was seen as being, more and more, technological.

Keywords: didactic manuals; history of secondary school education; formation of secondary school teachers; history of didactic teaching; pedagogical renovation of secondary school education.

Introdução

A primeira edição do manual "A Escola Secundária Moderna" foi publicada em 1962, num momento em que se delineava no Brasil uma nova concepção de escola secundária profundamente diferenciada dos padrões predominantes no país até então. A modernização da educação secundária envolveu, entre outros aspectos, a redefinição de suas finalidades – de uma escola de cultura geral desinteressada e de preparação das elites para o ensino superior para uma escola mais democrática voltada para a formação das camadas médias e populares para o trabalho. Envolveu também a redefinição da seleção cultural resultando na passagem da supremacia de um currículo humanístico e literário para a consolidação gradativa da cultura científica e técnica. De modo significativo, implicou na afirmação de novas orientações didático-pedagógicas com a adoção dos princípios da Escola Nova reelaborados em conjugação com outras teorias educacionais modernas em circulação, como a teoria do capital humano, a tecnologia educacional e a psicologia genética.

O sucesso sem precedentes desse manual nos cursos de formação de professores expressava as tendências em curso na sociedade brasileira. Ao propor aos professores uma nova didática, Lauro de Oliveira Lima colaborou com a disseminação no magistério secundário do pensamento pedagógico renovador.

Em realidade, a renovação didática preconizada pelo autor, fundamentada no que ele denominou de "método psicogenético", constituiu-se numa tentativa de instituir modos diferenciados de conceber e praticar o ensino introduzindo no repertório pedagógico docente elementos considerados avançados na época e que se tornaram nas décadas seguintes elementos ordinários da cultura profissional.

Neste texto buscaremos demonstrar como esse manual didático vinculou-se à constituição de uma nova cultura escolar na educação secundária.

O Padrão de Excelência Escolar instituído no Ensino Secundário Brasileiro

No Brasil, o ensino secundário manteve-se como um curso de cultura geral e de cultura humanística até a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (NUNES, 2000; PILETTI, 1988). As disputas em torno do currículo foram intensas durante todo o século, mas foram especialmente contundentes entre as décadas de 1930 e 1970 quando educadores, intelectuais e políticos voltaram-se para a redefinição das finalidades e organização do ensino secundário no país colocando em discussão a validade do humanismo clássico e do humanismo científico, a cultura geral desinteressada, a flexibilização e diversificação do currículo e seu direcionamento para o trabalho.

Durante toda a Primeira República, o ensino secundário com finalidade eminentemente preparatória para o ensino superior destinava-se a um pequeno número de jovens pertencentes, em sua maioria, à elite agrário-exportadora e à classe média urbana em ascensão. Os programas de ensino em vigor privilegiavam a formação literária com destaque para o ensino do latim, da língua vernácula e das línguas estrangeiras (francês, inglês e alemão).

As mudanças políticas instauradas no Brasil com a subida de Getúlio Dornelles Vargas ao poder pela Revolução de 1930, constituíram o cenário propício para a reestruturação da escola secundária no país. A reforma Francisco Campos (Decreto n. 19.890, de 18/04/1931) foi o instrumento legal que possibilitou a reordenação completa dos estudos secundários. Além de instituir o currículo seriado, a divisão do curso em dois ciclos – um fundamental e outro complementar - estabeleceu a exigência de habilitação nos dois ciclos para a entrada no ensino superior. Outras medidas como a equiparação de todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, a implementação da inspeção federal para a equiparação dos colégios particulares e a adoção de normas para admissão do corpo docente constituíram a estrutura normativa e administrativa que passou a reger a escola secundária nas décadas seguintes (SILVA, 1969; SOUZA, 2008).

Em relação ao currículo, a reforma Francisco Campos reafirmou o caráter enciclopédico e humanístico da escola secundária mantendo no primeiro ciclo o ensino de português, francês, inglês, latim, alemão (facultativo), história, geografia, matemática, ciências físicas e naturais, física, química, história natural, desenho e música (canto orfeônico). Além disso, adotou um sistema de avaliação extremamente rígido envolvendo um grande número de argüições orais e provas parciais e provas finais, mantendo assim, a seletividade do ensino.

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244, de 9/4/1942), conhecida como Reforma Capanema, buscou ajustar o ensino secundário aos princípios do Estado Novo definindo como sua finalidade a formação dos adolescentes com base em uma ampla cultura geral. Em realidade a reforma preconizava a formação das “individualidades condutoras da nação” visando a elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O curso secundário foi dividido em dois ciclos – o ginasial de 4 anos de duração e o segundo ciclo subdividido em curso clássico e científico (3 anos de duração) voltado para a preparação para o ensino superior (SCHWARTZMAN et al., 1994). O ensino do latim e das humanidades foi revitalizado no curso ginasial e no clássico denotando uma clara opção do Poder Público federal pela cultura literária defendida por setores da igreja católica e grupos conservadores.

Entre as décadas de 30 e 60 do século XX, intensificou-se o processo de expansão do ensino secundário no Brasil. De fato, em 1907, o Brasil possuía 373 unidades escolares de ensino secundário (172 para o sexo masculino, 77 para o sexo feminino e 124 mistas). Nesses 373 estabelecimentos de ensino encontravam-se matriculados 30.426 alunos (23.413 do sexo masculino e 7.013 do sexo feminino). Em 1930, já havia triplicado o número de escolas secundárias elevando-se para 1.145 unidades com 72.541 alunos matriculados. Em 1938, o país já contava com 717 unidades escolares e 143.289 alunos. Desses, 91.145 eram do sexo masculino e 52.144 do sexo feminino. Nesse ano, concluíram o curso secundário no país 16.330 alunos (BRASIL, 1940).

O crescimento das matrículas ocorreu tanto no ensino público quanto no ensino particular, mas a participação dos governos estaduais foi notável, conforme podemos verificar no QUADRO 1 abaixo.

QUADRO 1
Evolução da Matrícula no Ensino Médio – Brasil

Anos	Ensino Particular	Ensino Público	Total	Índices do Ensino Particular	***Índices do Ensino Público***
1959	703.014	373.187	1.076.201	100	***100***
1963	1.025.051	694.538	1.719.589	145	***186***
1965	1.121.158	1.033.272	2.154.430	159	***276***
1969	***1.572.383***	***2.056.992***	***3.629.375***	***223***	***551***

Fonte: Romanelli (1987, p. 211).

A rápida expansão da escola secundária ocorreu num período de intenso crescimento da urbanização e industrialização da sociedade brasileira. Não foi fortuito, portanto, o aumento da demanda pela escolarização pós-primária (SPÓSITO, 1984). Nessas condições, o ensino secundário passou a ser considerado um dos maiores problemas educacionais do país.

A renovação pedagógica da escola secundária vinha sendo proposta e debatida no Brasil desde a década de 1920. A atuação da Associação Brasileira de Educação foi particularmente incisiva no período promovendo inquéritos, propondo projetos de lei e debatendo o problema da reconstrução do ensino secundário em vários fóruns. [3] Contudo, diferente do que vinha ocorrendo em relação à escola primária, cujos sistemas estaduais de ensino buscaram incorporar o ideário renovador nas reformas e práticas do ensino primário, no secundário as novas idéias pedagógicas tiveram pouca penetração.

Em realidade, pode-se dizer que foi justamente nesse período de ampliação das matrículas que se consagrou no país o modelo de escola secundária sustentado por uma pedagogia conservadora que privilegiava a aula expositiva, a organização dos conteúdos em lições, pontos e tópicos, adotava programas extensos e enciclopédicos, valorizava a memorização, o asseio, a ordem, a obediência e cultuava a rigidez nos exames iniciados com os de admissão à primeira série do ensino secundário e desdobrados ao longo do curso em inúmeras chamadas orais, sabatinas, provas parciais e finais e segunda época culminando com a alta seletividade e abandono do curso. Ginásios e colégios especialmente os mantidos pelo poder público estadual, tornaram-se referência de qualidade no ensino pelo favorecimento da diferenciação social que outorgavam aos poucos alunos que concluíam o ensino secundário. O imaginário construído sobre essa escola exemplar reafirmava essa pedagogia em uso nos estabelecimentos de ensino e exaltava a conduta dos professores considerados como rigorosos, sérios, dedicados ao trabalho, exigentes, que mantinham distância dos alunos e impunham respeito e disciplina (NADAI, 1991; BARROSO FILHO, 1998).

[3] Em 1928, a Associação Brasileira de Educação promoveu um inquérito entre os educadores para subsidiar o estudo de um anteprojeto de organização do ensino secundário. Os resultados desse inquérito foram publicados no livro O Problema Brasileiro da Escola Secundária. Em 1930, educadores vinculados à A.B.E. participaram ativamente dos debates sobre a educação secundária realizados na III Conferência Nacional de Educação, realizada na cidade de São Paulo. Para outras iniciativas ver: Afrânio Peixoto, 193-?

Na década de 1950, muitos educadores e administradores do ensino passaram a denunciar a "crise do ensino secundário" no Brasil e a defenderem transformações profundas e urgentes. A enorme expansão de vagas em poucos anos pôs em questão a incongruência entre os princípios vigentes de uma escola de formação das classes dirigentes quando a democratização propiciara a mudança do público escolar. Também foi muito criticado o humanismo beletrista de inspiração clássica dos currículos que não atendia às exigências e necessidades do novo alunado. Outro problema dizia respeito ao prestígio que a sociedade brasileira atribuía ao ensino secundário de caráter geral em detrimento do ensino técnico. E ainda, a inadequada formação e especialização dos professores para o exercício do magistério secundário. Em relação ao currículo, as críticas incidiam sobre a organização tradicional das matérias, a uniformização centralizada pelo governo federal, a falta de articulação entre as disciplinas, a enorme extensão dos conteúdos estabelecidos pelos programas oficiais, a resistência à inovação curricular, o abuso do ensino baseado nos compêndios, nos ditados de ponto, na memorização das matérias. E ainda, a preocupação dominante de professores e alunos com os exames e notas (ABREU, 1955; AZEVEDO, 1952; TEIXEIRA, 1954).

Anísio Teixeira, por exemplo, num interessante artigo publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em 1954, intitulado "A escola secundária em transformação", discutia o problema questionando a inadequação da escola secundária de tradição literária e propedêutica às exigências da sociedade brasileira. Na opinião de Anísio, a mudança da clientela estava forçando a mudança da escola:

> Com efeito, tomada de assalto, a escola secundária está-se multiplicando entre nós a torto e a direito e, por força mesmo dêsse crescimento, vai simplificar-se e fazer-se uma escola diversificada e heterogênea, em evolução desigual, tal qual a escola primária. Todos os padrões se vão romper, estão-se rompendo, e a orgulhosa escola secundária se vai fazer uma escola em prolongamento da escola primária, boa aqui, regular ali e péssima acolá, sem padrões fixos, mas, em transformação constante [...]. (TEIXEIRA, 1954, p. 10).

O sentido dessa transformação deveria ser a constituição de uma escola para a formação de adolescentes que oferecesse variadas oportunidades educativas em concordância com as diferentes aptidões e capacidades. Reivindicava o educador a vinculação do ensino secundário ao ensino primário de modo que o primeiro fosse um prolongamento natural do segundo. Em sua opinião, haveria de se configurar uma nova pedagogia para a escola secundária moderna adaptada às necessidades do país:

> A nova pedagogia da nova escola secundária será, assim, a pedagogia da formação do adolescente, insistimos; como a da escola primária é a pedagogia da formação da criança. O programa consistirá de atividades educativas de nível adaptado a adolescentes, na diversíssima variedade de suas aptidões.
>
> [...] A escola secundária, por motivo da sua expansão, terá de adotar a pedagogia da escola popular, isto é, escola para todos, e neste sentido, da escola primária. E escala tal se caracteriza por não ser uma escola intelectualista e livresca, mas uma escola de formação prática, com programas utilitários e destinados a habilitar o aluno a viver e ganhar a vida. [...]
>
> Os estudos das técnicas, da ciência, é o conhecimento mais importante de nossa época. (TEIXEIRA, 1954, p. 10)

Na mesma direção, o estudo pormenorizado sobre a situação da educação secundária no Brasil, elaborado por Jayme de Abreu em 1955 para apresentação no Seminário Inter-Americano de Educação Secundária realizado em Santiago do Chile nesse ano, é denotativo das críticas frequentemente imputadas a esse nível de ensino na época reiteradas pelos profissionais da educação.

No que diz respeito à renovação pedagógica, Jayme Abreu, diretor da Diretoria de Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, afirmava:

> O setor do ensino secundário é, no Brasil, dos mais herméticos a qualquer renovação metodológica, como comportamento médio de grupo. [...[
>
> A escola, via de regra, não busca participação ativa do aluno, limita-se sistemàticamente aos compêndios ou aos ditados de pontos, exige exaustivo esforço memorizante, impõe disciplina autocràticamente, não leva em conta diferenças individuais. [...]
>
> Os métodos de ensino prevalecentes variam principalmente entre os de "exposição" e de "recitação".
>
> O ensino é admitido como bom e se não sendo *é culpa do aluno, jamais da escola*. (grifos do autor).]...]
>
> A preocupação dominante é a de apurar se o aluno decorou a noção transmitida pelo professor ou constante do texto oficial e não a de incorporação desse conhecimento e sua utilização em novas relações. (ABREU, 1955, p. 67-69).

Para Jayme Abreu, muitos dos problemas do ensino secundário deviam-se à formação dos professores: "O ponto mais fraco da escola secundária brasileira está no seu professorado. 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." (ABREU, 1955, p. 72). Tal problema vinha sendo debatido desde os anos 20 e a solução encaminhada na década de 1930 com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras demorou a apresentar os resultados esperados.

Uma nova Cultura Profissional para o Professor Pecundarista

A formação específica para os professores do ensino secundário iniciou no Brasil na década de 1930 com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Até então, o recrutamento dos professores secundaristas era efetuado entre profissionais liberais, formandos das faculdades de ensino superior, párocos e normalistas submetidos a concursos no ensino público e a contratos precários de trabalho nas escolas particulares. Nos poucos colégios estaduais, o concurso para professor catedrático seguia o mesmo regime dos concursos para professores do ensino superior, com a exigência de títulos e provas (escrita e oral) e defesa de tese; o que lhes conferia grande prestígio e reconhecimento social.

Entre as décadas de 1930 e 1960, o Ministério da Educação e Cultura buscou regulamentar a profissão docente no ensino secundário. A reforma de Francisco Campos em 1931 estabeleceu a exigência da licença para o exercício da docência devendo o professor requerer autorização e registro na Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura. Posteriormente, após a Lei Orgânica do Ensino Secundário em 1942, passou a ser exigido dos professores exame de suficiência para a aquisição do registro profissional.

Ainda no que diz respeito à formação de professores para o ensino secundário, é importante destacar a atuação complementar do Ministério da Educação mediante as atividades da CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Este órgão, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, foi criado em 1953 (Decreto n. 34.638, de 17/11/1953) destinado à promoção de cursos de aperfeiçoamento de professores e pessoal técnico administrativo. Segundo afirma Silvia Assan da Fonseca, as iniciativas desse órgão compreendiam:

> Para cumprir seus objetivos, a CADES promovia cursos de orientação, exames de suficiência para os professores que não fossem licenciados, estágios de aperfeiçoamento (duração de 1 a 3 meses) e de informação (com duração de 5 dias), simpósios e encontros, cursos de aperfeiçoamento para professores de didática e específico de disciplinas e, também, cursos e debates para orientadores, diretores e secretários escolares, distribuição de bolsas de estudo (para alunos e para professores), jornadas de estudos e concursos de incentivo ao professor, além de manter cursos pelo Serviço de Radiodifusão Educativa na rádio. (FONSECA, 2004, p. 96).

Apesar da expansão rápida das Faculdades de Ciências e Letras, a formação de professores continuou muito precária no país. A esse respeito, Jayme Abreu assinalava o descalabro da situação observada no estado do Rio de Janeiro. Numa amostra de 1.377 professores secundários em exercício em 1951, apenas 112 eram diplomados por Faculdades de Filosofia, o que correspondia a 8%. Desses 112, 55 ensinavam na capital e o restante se concentrava nos centros urbanos do estado, isto é, Campos, Petrópolis e Nova Friburgo. O diploma mais encontrado era o de normalista e bacharel em direito. Os outros diplomados eram médicos, engenheiros, agrônomos, farmacêuticos, dentistas, entre outros formados em nível superior. Boa parte do professorado tinha apenas o nível secundário conforme atestava o diretor:

> Como fato importante deve registrar-se que cerca de cinqüenta por cento desse professorado era formado em *nível médio* e desses cinqüenta por cento, *doze por cento não tinham ido além do ciclo ginasial* (1.º ciclo do ensino médio, com 4 anos de estudo). Quanto ao sexo dêsses professôres (amostra do Estado do Rio de Janeiro) 711 eram do masculino e 666 do sexo feminino, o que mostra um quase equilíbrio entre os dois sexos. (ABREU, 1955, p. 74).

As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras por sua vez, multiplicaram os cursos nas áreas de letras e humanidades. Dessa forma, continuou sem formação específica a maioria dos professores das áreas científicas e de disciplinas como desenho, canto orfeônico e trabalhos manuais. Criadas com a dupla finalidade de formar professores para o ensino secundário e pesquisadores nas várias áreas do conhecimento, essas Faculdades acabaram por reiterar as representações que edificaram o privilégio da segunda finalidade em relação à primeira. A separação entre bacharelado e licenciatura nas Universidades e Institutos Isolados de Ensino Superior públicos instaurou o dilema permanente (e ainda presente na atualidade) entre o prestígio conferido à formação dos profissionais especializados e a secundarização da docência. Embora a maioria das Faculdades fosse privadas e se dedicassem à formação de professores essa dualidade foi se disseminando no campo educacional brasileiro. Como denunciaria Anísio Teixeira em 1966,

> [...] o caráter, pois, que as Faculdades de Filosofia assumiram no curso de sua evolução, afastou-as do estudo e da preocupação pelos problemas do magistério secundário e do primário e limitou-as à formação, quando muito, dos especialistas nas disciplinas literárias e científicas, tendo mais em vista o ensino superior do que o ensino nas escolas de cultura prática de nível secundário ou cultura vocacional das escolas normais.
>
> Os departamentos de educação, nessas escolas de filosofia, por terem propósitos vocacionais, são, porque *menos* acadêmicos (grifos do autor), os de menor prestígio, havendo forte pressão para se fazerem também departamentos acadêmicos para ensinar pedagogia. (TEIXEIRA, 1966, p. 286).

A fragilidade da cultura pedagógica nos cursos de formação de professores devia-se também à configuração do campo pedagógico, o desenvolvimento recente e incipiente das ciências da educação e da didática e metodologia aplicada ao ensino secundário.

O manual de Lauro de Oliveira Lima, A Escola Secundária Moderna, inscreve-se, dessa maneira, no conjunto dessa primeira produção pedagógica direcionada especificamente a uma didática da escola secundária.

Um Manual Didático para a Renovação da Escola Secundária

Lauro de Oliveira Lima nasceu em Limoeiro do Norte, Ceará, em 1921. Formou-se em Direito e Filosofia e tornou-se professor do ensino secundário, diretor de ginásios e proprietário de escolas particulares. Atuou como diretor da Inspetoria Seccional do Ensino Secundário em Fortaleza (vinculada à CADES) na década de 1950, onde desenvolveu inúmeros trabalhos de formação continuada de professores.[4] Os textos produzidos pelo autor em colaboração com a sua equipe para uso nesses cursos de aperfeiçoamento de professores é que deram origem ao manual aqui analisado.

Além do livro *A Escola Secundária Moderna*, Lauro de Oliveira Lima produziu uma vasta obra didática e pedagógica compreendendo cerca de 22 livros, além de vários artigos em periódicos, publicados entre o final da década de 1950 e o início dos anos 1980. O autor foi um importante divulgador das teorias piagetianas na educação brasileira.[5] Além desse tema, dedicou-se ao problema da relação entre escola e comunidade, democratização do ensino, tecnologia educacional e dinâmicas de grupo.

Podendo ser considerado um representante da última geração dos renovadores da Escola Nova no Brasil, o autor buscou associar os princípios da pedagogia moderna com as novas teorias no campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem representadas pela teoria psicogenética de Jean Piaget. Assim como outros escritores de livros didáticos, tratados à margem na história do pensamento pedagógico brasileiro, a obra de Lauro de Oliveira Lima, atesta os tortuosos caminhos pelos quais, como bem observou Vera Teresa Valdemarin (2007), princípios doutrinários são traduzidos em orientações didáticas para nortear a prática educativa.

Anísio Teixeira, no prefácio do manual A Escola Secundária Moderna, apresentou o livro como um “syllabus” para o estudo da escola moderna conjugando formulações individuais com a experiência prática. Para Anísio, o texto não se destinava aos alunos, mas constituía um “estimulante guia para os professores”.

Anísio tinha razão. O manual pedagógico publicado por Lauro de Oliveira Lima consistiu-se numa reunião de textos sintéticos, de teor prescritivo, assemelhando-se a um compêndio de apostilas produzidas para uso em cursos de aperfeiçoamento de professores. Na introdução do livro, o autor esclarecia: “Os trabalhos aqui enfeixados sob o título de *A Escola Secundária Moderna* não foram escritos para se tornarem em livro nem sequer foram elaborados na mesma época. Resultaram da própria atividade da Inspetoria Seccional de Fortaleza, que vimos dirigindo há mais de um lustro.” (LIMA, 1970, p. 8). O autor não tinha a pretensão de produzir um tratado ou desenvolver uma teoria, mas divulgar princípios e técnicas que favorecessem uma “campanha de renovação de mentalidade” constituindo-se em um “guia prático para os educadores empenhados

[4] Estudo aprofundado sobre a atuação educacional de Lauro de Oliveira Lima, ver Bello, 1995.

[5] Entre os livros sobre o tema escritos por Lauro de Oliveira Lima podem ser citados: A Construção do homem segundo Piaget (Summus, 1984), Conceitos fundamentais de Piaget (Mobral, 1980); Educación por la inteligência (Buenos Aires: Humanitas, 1973), Piaget para principiantes (Summus, 1980), Por que Piaget? (Senac, 1980), Temas piagetianos (Ao Livro Técnico, 1984), Uma escola piagetiana (Paidéia, 1983). Para maiores informações ver sitio da web: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per10h.htm, consultado em 05/4/2008.

na renovação pedagógica da escola secundária brasileira." (LIMA, 1970, p. 8). A compilação de textos sintéticos foi publicada num livro em formato de 13,5 x 21 cm, com 670 páginas. A divisão do texto em 5 partes e 35 capítulos seguiu a aglutinação de temas na seguinte ordem:

Parte 1: Como estruturar a escola secundária;

Parte 2: Como ativar os processos escolares, promover a participação e integrar a atividade docente e discente;

Parte 3: Como organizar a comunidade escolar para o trabalho educativo;

Parte 4: - Como orientar a aprendizagem;

Parte 5: Como utilizar os instrumentos de verificação do rendimento escolar.

A preocupação em apresentar os temas de forma sintética e reiterativa está presente em todo o texto. Para uma exposição breve e clara dos assuntos, o livro foi composto em capítulos contendo uma epígrafe sintética da temática abordada, a exposição do assunto em tópicos em forma de parágrafos numerados e um sumário no final de cada capítulo. O autor valeu-se também de inúmeros esquemas, fotografias, ilustrações e quadros ao longo do texto.

A primeira edição do manual foi publicada em 1962 pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro. A segunda edição foi publicada pela editora Fundo de Cultura. Na oitava edição, o autor inseriu no texto original alguns capítulos tratando do ensino programado e de técnicas de grupo e o livro passou a ser publicado pela editora Vozes.[6]

Passaremos na seqüência deste texto a examinar alguns temas tratados no manual, especialmente, aqueles que são indicadores das novas práticas consideradas "modernas" e que deveriam ser adotadas pelos professores secundaristas.

A concepção de "nova escola média" é explicitada pelo autor no primeiro capítulo: "Entre o ideologismo da escola intelectualista e o tecnologismo da Escola Profissional, a escola media moderna optará pela objetividade reflexiva da Ciência." (LIMA, 1970, p. 21). Na visão de Lauro de Oliveira Lima, a escola secundária moderna era politécnica do ponto de vista do conteúdo e humanística do ponto de vista metodológico ficando a profissionalização como variável de caráter histórico. Cabia a escola secundária desenvolver nos estudantes a consciência critica e a capacidade criativa.

Aliando-se fortemente aos princípios da pedagogia da Escola Nova, o autor reiterava o papel do professor como orientador do trabalho educativo: "Só o aluno mesmo educa a si próprio." (LIMA, 1970, p. 93).

Condizente com a psicologia genética de Jean Piaget e com os princípios da escola moderna, o autor considerava como finalidade da escola secundária desenvolver nos adolescentes o "*self-government*". Nesse sentido, era favorável às relações menos hierárquicas entre professores e alunos e advertia para o fato de que a vigilância agressiva sobre os jovens era deprimente e deseducativa, suscitando reações que iam da revolta aberta à resistência passiva. "Só o exercício da liberdade cria o sentido de responsabilidade e autonomia pessoal." (LIMA, 1970, p. 178).

Na mesma direção apontava:

> A obsoleta concepção de que educar é apenas criar hábitos rígidos (mesmo que sejam virtudes) cedeu lugar à de que deve ser o treinamento livre e democrático

[6] É esta edição que foi utilizada na elaboração deste texto.

> que crie plena consciência da responsabilidade pessoal e atitudes positivas para enfrentar variados tipos de situações imprevisíveis no mundo moderno. A politização que os modernos meios de comunicação realizaram na juventude exige tipo de educação menos rígido e mais aberto. [...]
>
> [...] Se estamos educando a juventude para a Democracia, seria uma incongruência supor que um regime escolar despótico ou paternalista seja a melhor forma de preparação do futuro cidadão. Desde cedo o jovem deve aprender a deliberar e a criar as regras de convívio social. O jogo mostra que a própria natureza humana leva o indivíduo a se autodisciplinar, para participar da comunidade. (LIMA, 1970, p. 178-182).

Para desenvolver a disciplina autônoma era crucial do ponto de vista de Lauro que as escolas desenvolvessem o trabalho educativo com base na vida grupal. O autor comparava o professor a um técnico de time de futebol cuja função era a de por o aluno a aprender e a orientar sua aprendizagem. Para tanto propunha atividades que inspirassem os professores na busca de novas técnicas de participação.

As sugestões arroladas abaixo são denotativas de várias práticas que passaram a fazer parte do repertório dos professores do ensino secundário no final do século XX. A transcrição, apesar de longa, é bastante ilustrativa da argumentação que pretendemos demonstrar:

1. Tornar qualquer estudo (seja audição ou leitura) um processo analítico.
2. Solicitar dos alunos a confecção de *álbuns seriados* que sirvam de auxiliares para a comunicação da atividade individual ou de equipe à classe toda.
3. Usar como quadro-negro o caderno do aluno, e não a clássica lousa, que torna os alunos passivos, meros espectadores do raciocínio do professor.
4. Solicitar dos alunos (individualmente e em equipe) 'aulinhas' para os colegas.
5. Promover a dramatização ou teatralização dos temas das leituras, principalmente em línguas (vernácula ou estrangeira) e em história e geografia.
6. Solicitar trabalhos (monografias, por exemplo) que exijam pesquisa bibliográfica e de campo.
7. Promover a confecção de álbuns ilustrados (de todas as disciplinas), em que sejam arquivadas as atividades promovidas. Dar grande valor a estes álbuns para a promoção.
8. Criar o arquivo da disciplina, colecionando em envelopes o material obtido pelas equipes nas excursões ou nas pesquisas que promovam.
9. Solicitar dos alunos que exponham na classe o problema que lhes coube, utilizando, por exemplo, o flanelógrafo ou outros recursos didáticos: dramatização, equipe, cartazes, etc.
10. Promover júris simulados, em que um personagem, um autor, um fato histórico, um princípio, um livro, etc, é discutido em seus aspectos positivos e negativos e julgados pela classe.
11. Promover debates entre alunos, entre equipes, entre conferencistas e a classe, entre as classes ou alunos de classes diferentes.
12. Solicitar a confecção de fichas de controle de leitura de material subsidiário.
13. Solicitar comentários sobre filmes que tenham interesse para aspectos do programa que estão sendo desenvolvidos. Acompanhar os interesses extra-escolares dos alunos.
14. Promover excursões planejadas nas empresas, escritórios, casas comerci8ais, redações de jornais, serviços públicos, organizações particulares, repartições, hospitais e instituições, seguidas de debates e relatórios.
15. Promover semanas de apresentação das atividades escolares à comunidade escolar, aos pais e à sociedade, com participação de todos os alunos da classe.
16. Criar equipes de recuperação, constituídas dos melhores alunos para auxiliar os colegas deficitários. [...]
19. Criar correspondência escolar dentro e fora da escola, inclusive, na cadeira de línguas, com escolas estrangeiras.

20.Criar biblioteca de classe de cada disciplina.

21.Propor, pelo menos, um projeto semestral em que a aprendizagem da disciplina se apresente de forma global e favoreça o trabalho de equipe.

22.Propor as unidades didáticas de forma de problemas-pilôto, retirados das rpórpias vivências dos alunos.

23. Propor aos alunos a promoção de atividades livres dentro da disciplina, de modo que os temas sejam sugeridos pelos próprios alunos. [...]

26. Organizar programas fictícios ou reais de rádio e televisão para serem encenados em classes ou para toda a comunidade escolar.

27. Transformar unidades do programa num projeto de filme (documentário) ou teatro (uma lição de vernáculo ou de história, por exemplo).

28. Transformar unidades do programa em noticiário para o jornal da classe.

29. Construir mapas cumulativos, maquetes, cenários, a partir de textos previamente selecionados. (LIMA, 1970, p. 217-225)

Ao discutir como deveria ser o comportamento do professor em classe, o autor reafirmava o papel do professor na pedagogia moderna:

> O professor já não é mero 'informante'. O mundo moderno está saturado de informações que chegam pelos canais das 'mass media' e por outros instrumentos mais elevados de comunicação. O professor é o 'agente catalítico' cuja presença provoca desequilíbrios (necessidade) de onde parte a atividade discente. O professor não impinge informações: desafia os alunos a pesquisar as soluções dos problemas que propõe. (LIMA, 1970, p. 235).

No horizonte do educador estava uma escola secundária totalmente diferente dos padrões predominantes na sociedade brasileira. Uma escola que priorizava a participação dos alunos, a liberdade, a autonomia contrária às costumeiras práticas de valorização da disciplina, da ordem, do silêncio, da obediência.

A questão da (in)disciplina foi tratada pelo autor como um problema decorrente da forma como estava organizada a escola secundária:

> É preciso, portanto, reconhecer que os chamados 'problemas de disciplina' (agressividade e submissão passiva) são, antes de tudo, um problema de didática, principalmente quando se considera que os modernos meios de comunicação (cinema, rádio, jornal, televisão, transporte, etc.) politizaram cedo o adolescente, que se tornou indócil aos processos escolares que exigem passividade, imobilismo e supressão da vida social. [...] É a privação da liberdade que gera a indisciplina. Indisciplina, pois, é um problema do educador e não do aluno. (LIMA, 1970, p. 272).

No manual *A Escola Secundária Moderna* a dinâmica de grupo é apresentada em diferentes capítulos como uma das estratégias fundamentais para a renovação do ensino secundário. Todas as disciplinas deveriam empregar esse recurso didático de trabalhar com os alunos em grupos. Para tanto, era preciso que o professor compreendesse como funcionavam os grupos, que ele atentasse para os problemas de liderança, que levasse em consideração as "regras" a serem impostas para o trabalho em grupo, o comportamento desejável dos líderes e dos demais membros das equipes, a forma de incentivar a participação de todos e como manter a coesão do grupo e alcançar os objetivos propostos. As condições materiais também deveriam ser observadas pelo professor e a escola. Nesse sentido, indicava a adequação de carteiras individuais e deslocáveis para permitir as mais variadas combinações de agrupamento.

O professor deveria ter clareza de qual era o seu papel nas atividades desenvolvidas em grupo, isto é, "Seu papel é estimular a autonomia da vida grupal em vez de restringi-la ou absorve-la a título de liderá-la. [...] Seu papel poderia ser o de 'guia' sem poder participar das deliberações do grupo." (LIMA, 1970, p. 361).

O manual oferece então, um conjunto de técnicas de direção de grupos, a saber: Circulo de estudo para toda classe em conjunto, dividida em duas turmas (grupo de verbalização, grupo de observação); direção geral da classe; círculo de estudos seguidos de painel aberto; e, ainda, outras técnicas semi-diretivas, como: painel integrado e grupo na berlinda.

A parte do livro dedicada à exposição do "método psicogenético" trás uma simplificação excessiva da epistemologia genética. O complexo pensamento de Piaget é "traduzido" em 14 páginas nas quais o autor estabelece um paralelo entre a teoria behaviorista e a teoria da assimilação de Piaget. Dessa operação absurdamente sintética o autor extraí as orientações para a prática docente apresentando as "vantagens do método psicogenético".

> 1. No método psicogenético, o aluno é o AGENTE e o professor um orientador. No expositivo, o professor é o agente e o aluno um PACIENTE
>
> 2. [...] é um método de TRABALHO INTELECTUAL idêntico ao do pesquisador real;
>
> 3. [...] propõe em todos os momentos da atividade escolar, uma NOVIDADE que estimula a reflexão do aluno como um desafio à inteligência.
>
> 4. [...] mantém os alunos, permanentemente, ocupados, durante a aula, fazendo-os refletirem sobre um problema proposto.
>
> 5. [...] o interesse suscitado pelo tema e o impulso investigador iniciado em aula podem estender-se, indefinidamente, fora da classe...
>
> 6. [...] nenhum elemento é dado ao aluno já inteiramente elaborado...
>
> 8. [...] parte de uma situação problema (desafio) seguido de uma investigação pessoal ou em grupo orientada pelo professor. (LIMA, 1970, 437).

Depois de apresentar as qualidades do método psicogenético, o autor se detém a explicitar os problemas do método expositivo-demonstrativo operando com dicotomias e exclusões reforçando representações binárias do tipo escola tradicional e escola moderna. Assim, a escola tradicional foi caracterizada pelos seguintes aspectos: apela apenas para a percepção (atenção); deixa o aluno em estado de passividade, pois quem age é o professor; supõe a classe homogênea; não admite feedback que estrutura a mensagem; gera problemas de disciplina; adota uma única estratégia de pensamento; baseia-se no conhecimento-cópia (decoração-habituação); não permite reflexão durante a exposição; subestima os processos de comunicação escrita ou gravada; produz preguiça mental; não funciona sem posterior exercitação; não funcionaria sem exames e provas que criam uma sobrecarga não-remunerada para o professor; favorece a vagabundagem imaginativa; é um processo escolástico que não se transfere para a vida comum; representa uma diminuição do esforço pessoal do aluno e um aumento no esforço do professor; não cria tensões motivadoras; inferioriza a capacidade de compreensão individual do aluno; não respeita os ritmos individuais de trabalho mental dos alunos; é um método de ensinar do professor e não um método de aprender do aluno, "não indaga 'como se aprende', mas 'como se ensina' (LIMA, 1970, p. 447).

Outro aspecto para o qual o manual se volta contrário é a organização dos conteúdos em lições e tópicos. Para Lauro de Oliveira Lima, não fazia sentido utilizar o termo lição na escola secundária, pois, ele pressupunha atomização do conhecimento. No lugar, era preferível empregar a expressão *período* "que sugere atividades flexíveis e extensas." Dessa maneira, o autor colocava-se frontalmente contrário à aula expositiva, a prática mais vulgarizada nos estabelecimentos de ensino secundário do país. Em sua opinião, o professor deveria usar a exposição (aula) apenas ocasionalmente e no lugar da aula deveria trabalhar com a idéia de "tarefas":

> O que se chama atualmente aula (exposição de um 'ponto ou tópico') deve ser um recurso utilizado somente quando a tarefa em que estão os

> alunos empenhados o exige: de vez em quando, a classe toda necessita de uma explicação que oriente as tarefas. Do ponto de vista do aluno, tudo se apresenta como 'tarefas', feitas em classes ou em casa. O sentido de continuidade fá-lo evitar a 'gazeta' e o desleixo, uma vez que o processo não é intermitente, não se podendo inserir em meio à seqüência.". (LIMA, 1970, p. 589-590).

Os últimos capítulos do manual são dedicados à avaliação da aprendizagem. A esse respeito, verifica-se também uma mudança drástica em relação às práticas instituídas. Sobressaí a concepção da avaliação como processo de diagnóstico da aprendizagem e de orientador do processo educativo e não como elemento central no processo ensino-aprendizagem largamente empregado como instrumento de punição dos alunos. "A verificação dos resultados escolares não deve ser uma sentença, mas um diagnóstico que orienta a tarefa do professor. Interessa menos ao aluno que a seus mestres." (LIMA, 1970, p. 597).

A escola secundária moderna tal como é apresentada no manual é uma escola democrática e não seletiva. Sendo uma escola para todos não justificaria a reprovação. Como deveria o professor lidar com a avaliação? As orientações do manual são claras: Fazer inúmeros e continuados julgamentos, evitar o fator sorte, determinar com precisão a área de verificação e verificá-la integralmente; fazer o aluno colecionar seus trabalhos; fazer julgamentos por equipe alternados com julgamentos individuais; permitir que a própria classe e o próprio aluno façam o julgamento do valor de seus trabalhos; estimular através do julgamento a originalidade e o senso crítico; adotar procedimentos que desestimulem a fraude. O manual ia mais longe invertendo toda a rigidez dos exames e provas há décadas praticadas nas escolas secundárias: "A prova deve permitir consultas e, por vezes, ser feita em grupo. A prova pode ser feita, inclusive, em casa como sinal de confiança." (LIMA, 1970, p. 603). Indicava também, o que não seria permitido no processo de avaliação: permitir que parte que não foi assimilada fique sem ser aprendida; fazer classificação de alunos; estimular, de qualquer forma, a memorização; associar a recuperação a castigo; deixar de fazer julgamentos a respeito do trabalho feito; deixar de dar nova oportunidade ao aluno.

Conclusão

A necessidade de adequação da educação secundária ao desenvolvimento nacional ganhou força na década de 1960. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 4.024/1961) promulgada após 13 anos de tramitação no Legislativo e resultado de polêmicos debates que agitaram a sociedade brasileira no final dos anos 50 em defesa da escola pública, iniciou a ruptura dos padrões de composição e ordenação curricular prevalecentes no ensino secundário brasileiro. Além da unificação de todos os ramos do ensino médio (técnico e secundário), manteve os dois ciclos: o ginasial e o colegial de duração, respectivamente, de quatro e três anos. A reforma reduziu o número de disciplinas no currículo e flexibilizou a organização curricular dando maior relevância aos estudos científicos. Alterou também o formato curricular introduzindo as práticas pedagógicas. Pela primeira vez, depois de mais um século, o latim foi retirado do currículo da escola secundária tornando-se matéria opcional. Caia por terra, o último reduto da formação clássica no paísl.

Em 1971, a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71) modificou a estrutura da educação brasileira reunindo o primário e o primeiro ciclo do ensino médio (curso ginasial) na escola de 1º grau de 8 anos de duração e transformando o segundo ciclo (curso colegial) em ensino de 2º grau com três anos de duração. As mudanças curriculares em curso desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4.024/61) foram

radicalizadas atingindo tanto a escola fundamental de 8 anos como a escola de 2º grau impondo a esta a profissionalização compulsória, dando ênfase à cultura científica e a formação técnica para o trabalho.

A reestruturação modificava profundamente a organização do ensino secundário instituindo uma nova escola média inegavelmente mais democrática, no entanto, de caráter utilitário, com um currículo simplificado e ordenado em conformidade com a racionalidade técnica.

No âmbito pedagógico, o manual *A Escola Secundária Moderna* oferecia às novas gerações de professores os princípios básicos que norteariam a nova escola média que se desenhava no campo educacional brasileiro. Ao oferecer indicações prescritivas acerca das "práticas adequadas" a adotar, o manual contribuiu para recriar a cultura profissional do magistério secundário. Conquanto nada possamos dizer no âmbito deste estudo sobre a recepção e apropriação desse manual pelos leitores (professores), é inegável o papel desempenhado por ele na configuração do campo pedagógico do magistério secundário.

No confronto entre práticas instituídas e práticas instituintes pode-se inferir que esse impresso esteve implicado na produção de gerações de professores que se formaram entre as décadas de 60 e 80 do século XX seduzidas pela modernização educacional, pela flexibilidade da autoridade docente, pela valorização das técnicas modernas de ensino, pela adoção de estratégias de ensino como o trabalho em grupo, o método experimental e a pesquisa bibliográfica e, contraditoriamente, desencantada com a perda dos antigos valores sobre os quais se forjara no imaginário educacional brasileiro as representações sobre a "velha e boa escola secundária".

Referências

ABREU, J. A educação secundária no Brasil (ensaio de identificação de suas características principais). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 58, p. 26-104, abr/jun, 1955.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. O problema brasileiro da escola secundária. Rio de Janeiro: [S N], 193.

AZEVEDO, F. **Na batalha do humanismo e outras conferências**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

BARROSO FILHO, G. **Formando individualidades condutoras**: o Ginásio Pernambucano dos anos 50. 1998. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BELLO, J. L. P. **Lauro de Oliveira Lima: um educador brasileiro**. 1995. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**. Ano V. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1940.

CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1929, São Paulo. **Annaes da III Conferência Nacional de Educação**. Associação Brasileira de Educação. São Paulo: Departamento de Publicidade da Directoria Geral da Instrucção Pública, 1930.

FONSECA, S. A. **Os professores e a qualidade do ensino**: a escola secundária paulista (1946-1961). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LIMA, Lauro de Oliveira. **A escola secundária moderna**. Organização, métodos e processos. Petrópolis- RJ: Vozes, 1970.

NADAI, E. *A***. educação como apostolado**: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970). 1991, 450f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, 2000.

PEIXOTO, A. **Um grande problema nacional** (Estudos sobre o Ensino Secundário). Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 193-.

PILETTI, N. **Ensino de 2º Grau**. Educação geral ou profissionalização. São Paulo: EPU, 1988.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil***:* 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1987.

SILVA, G. B. **A Educação Secundária** (perspectiva histórica e teoria). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. (Atualidades Pedagógicas, v. 94).

SPOSITO, M. P. **O Povo vai à escola**. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984. (Coleção Educação Popular, n. 2).

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário, no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, A. A escola secundária em transformação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos***,* Rio de Janeiro, v. 21, n. 53, p. 3-20, jan./mar, 1954.

TEIXEIRA, Anísio. O problema da formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de janeiro, n. 104, out./dez., 1966.

VALDEMARIN, V. T. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). **Culturas Escolares, saberes e práticas educativas:** itinerários de pesquisa*.* São Paulo: Cortez, 2007. p. 301- 320.