



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

LÍLIA DE JESUS NASCIMENTO

**SELETIVIDADE NO ENSINO PRIMÁRIO E ACESSO AO GINÁSIO
NAS DÉCADAS DE 50 E 60 DO SÉCULO XX NOS TEXTOS DA
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

**Salvador
2016**

LÍLIA DE JESUS NASCIMENTO

**SELETIVIDADE NO ENSINO PRIMÁRIO E ACESSO AO GINÁSIO
NAS DÉCADAS DE 50 E 60 DO SÉCULO XX NOS TEXTOS DA
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jaci Maria Ferraz de Menezes.

**Salvador
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

N244s Nascimento, Lília de Jesus

Seletividade no ensino primário e acesso ao ginásio nas décadas de 50 e 60 do século XX nos textos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Lília de Jesus Nascimento.-- Salvador, 2016.

101 fls : il.

Orientador(a): Prof^ª Dr^ª Jaci Maria Ferraz de Menezes.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2016.

1. Escola primária. 2. Ginásio. 3. Seletividade. 4. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

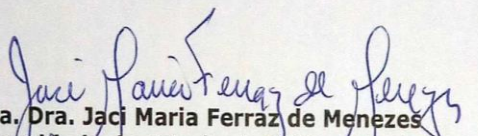
CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

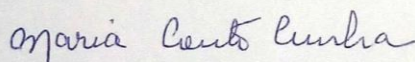
SELETIVIDADE NO ENSINO PRIMÁRIO E ACESSO AO GINÁSIO NAS DÉCADAS DE 50 E 60 DO SÉCULO XX NOS TEXTOS DA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

LÍLIA DE JESUS NASCIMENTO

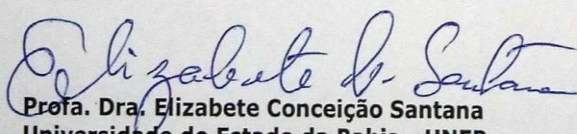
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 11 de outubro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Ciencias de La Educación
Universidade Católica de Córdoba, UCC, Argentina



Profa. Dra. Maria Couto Cunha
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil



Profa. Dra. Elizabete Conceição Santana
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educación Moral y Democracia
Universidade de Barcelona, Espanha

AGRADECIMENTOS

- 1. Celebrai com júbilo ao Senhor, todos os habitantes da terra.*
- 2. Servi ao Senhor com alegria, e apresentai-vos à Ele com cântico.*
- 3. Sabei que o Senhor é Deus! Foi ele quem nos fez, e somos dele;
somos o seu povo e ovelhas do seu pasto.*
- 4. Entrai pelas suas portas com ação de graças, e em seus átrios
com louvor; dai-lhe graças e bendizei o seu nome.*
- 5. Porque o Senhor é bom; a sua benignidade dura para sempre, e
a sua fidelidade de geração em geração.*

Salmos 100

É louvando e glorificando o nome Santo do nosso Senhor Jesus Cristo de Nazaré que posso expressar a minha gratidão a todos que contribuíram de alguma forma para este momento. MUITÍSSIMO OBRIGADA!

O temor do Senhor é o princípio do conhecimento; mas os insensatos desprezam a sabedoria e a instrução.
(PROVÉRBIOS 1:7)

RESUMO

A pesquisa estudou a seletividade no ensino primário e as dificuldades de acesso ao ginásio no Brasil nas décadas de 50 e 60 do século XX. Para tanto, utilizou-se como fonte principal a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, considerando o seu pioneirismo na realização de estudos sistemáticos sobre a educação no Brasil, por meio de pesquisas quantitativas e qualitativas. Essa é uma pesquisa bibliográfica, que integra o projeto “Ensino Médio na Bahia no Intervalo Democrático 1946 a 1964”. O estudo permitiu perceber, dentre outros aspectos, que o ensino primário estava voltado a preparar os estudantes para o ingresso no ginásio.

Palavras - chave: Escola primária. Ginásio. Seletividade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

ABSTRACT

The research studied the selectivity in the elementary school and the difficulties of access to the middle school in Brazil in the 50 and 60 of the 20th century. Therefore, it was used as a main source Brazilian Magazine of Pedagogical Studies, considering your pioneer in the systematic studies on education in Brazil, through quantitative and qualitative research. This is a bibliographical research, which integrates the project "High School in Bahia in 1946 to 1964 Democratic Interval". The study made it possible to understand, among other aspects, that elementary school was geared to prepare students for entry into the middle school.

Keywords: Primary school. Middle school. Selectivity. Brazilian Magazine of Pedagogical Studies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM

- Imagem 1 – Rio de Janeiro. Capa do primeiro número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 1944. 25

DIAGRAMA

- Diagrama 1 - Brasil. Estrutura do ensino primário. 1946. 31
- Diagrama 2 - Brasil. Estrutura do ensino secundário de acordo com o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 57

QUADRO

- Quadro 1 - Brasil. Artigos da RBEP utilizados no estudo da seletividade. 1954 - 1969. 35
- Quadro 2 - Brasil. Disciplinas do currículo dos cursos ginasial, clássico e científico de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário. 1942. 57

GRÁFICOS

- Gráfico I - Brasil. Anos de permanência dos alunos na escola primária. 1945 – 1951 38
- Gráfico II - Brasil. Última aprovação alcançada pelos estudantes da geração de 1945 que permaneceram na escola até 1951. 39
- Gráfico III - Brasil. A evasão escolar evidenciada pela proporção de matrícula por série no ensino primário 41
- Gráfico IV - Brasil. População de 7 anos não escolarizada. 1964 45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Brasil. Evolução do crescimento populacional e da escolarização da população de 5 a 19 anos. 1920/1950	35
Tabela 2 -	Brasil. Urbanização e frequência a cursos de nível médio por estado. 1960	59
Tabela 3 -	Brasil. Distribuição percentual por idade das crianças matriculadas na escola primária segundo o Censo Escolar. 1964	61
Tabela 4 -	Brasil. Distribuição da população escolar de 7-14 anos no curso primário e médio por idade. 1964.	62
Tabela 5 -	Bahia. Matrícula geral por idade, série escolar e segundo a dependência administrativa. 1965.	70
Tabela 6 -	Bahia. Indicadores do funcionamento do ensino primário público estadual, municipal e particular. 1940-1949.	72
Tabela 7 -	Bahia. Distribuição dos 362 estabelecimentos de ensino médio. 1966.	73
Tabela 8 -	Bahia. Crescimento da matrícula do ensino público no interior e na capital. 1955-1966.	74
Tabela 9 -	Bahia. Matrícula nos estabelecimentos de ensino médio com indicação dos estudantes em estabelecimentos oficiais e dos bolsistas do Estado em estabelecimentos particulares. 1948-1950.	75
Tabela 10 -	Bahia. Candidatos inscritos, aprovados e reprovados no exame de admissão no Colégio Estadual da Bahia e Instituto Normal da Bahia. 1947-1950.	76

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TVE	Televisão Educativa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
GPEC	Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OS PERIÓDICOS COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	17
2.1	A REVISTA DO INEP: contexto de criação e características	20
3	A DISCUSSÃO SOBRE SELETIVIDADE NA ESCOLA PRIMÁRIA ENTRE OS ANOS 50 E 60 DO SÉCULO XX NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS	29
3.1	O CENÁRIO POLÍTICO E EDUCACIONAL NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 50 E 60 DO SÉCULO XX	29
3.2	A SELETIVIDADE DO ENSINO PRIMÁRIO NOS ANOS 50 E 60 DO SÉCULO XX NOS TEXTOS DA RBEP	35
4	AS PROPOSTAS PARA REDUZIR A SELETIVIDADE NO ENSINO PRIMÁRIO	49
5	O ACESSO AO GINÁSIO NAS DÉCADAS DE 50 E 60 NOS TEXTOS DA RBEP	56
6	AS EVIDÊNCIAS DOS ESTUDOS PUBLICADOS NA RBEP NAS DÉCADAS DE 50 E 60 DO SÉCULO XX SÃO VÁLIDAS PARA A BAHIA?	68
6.1	SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA BAHIA NAS DÉCADAS DE 50 E 60	69
6.2	A CONTRIBUIÇÃO DE OUTRAS PESQUISAS PARA UMA MAIOR COMPREENSÃO DO EXAME DE ADMISSÃO COMO ELEMENTO DE EXCLUSÃO NO ESTADO DA BAHIA	77
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	84
	ANEXOS	89
	ANEXO A - Títulos e cargos desempenhados pelos autores do primeiro volume da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	90
	ANEXO B - Sumário do primeiro volume da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 1944	91
	ANEXO C - Brasil. Matrícula efetiva e aprovações no ensino primário fundamental comum. 1945-1951	93

ANEXO D - Anos permanecidos na escola	94
ANEXO E – Última aprovação alcançada	95
ANEXO F – Matrícula geral no ensino primário, nos anos de 1932, 1940, 1950, 1963 e 1964 por estado	96
ANEXO G - Matrícula no ensino secundário nos anos de 1950 e 1960	97
APÊNDICE	98
APÊNDICE A - Relação dos textos da RBEP utilizados na pesquisa	99

1 INTRODUÇÃO

Diante de tantas questões, atualmente levantadas em torno do funcionamento da escola, da qualidade dos trabalhos nela desenvolvidos, do nível de aprendizagem dos alunos ali preparados e da proficiência dos seus professores, é imprescindível compreender a trajetória da educação formal no Brasil. Para tanto, é necessário perceber as permanências, as rupturas e os avanços construídos ao longo do tempo. (SOUZA, 2005).

As questões relativas à permanência e à progressão ou avanço dos alunos através dos diversos níveis de escolaridade continuam presentes. As discussões sobre esses temas, sobre as diversas formas de avaliar a aprendizagem, de evitar a reprovação e a repetência, de garantir a educação para todos, de tornar a escola primária e os demais níveis de ensino menos seletivos permeiam a administração da educação e a definição das políticas educacionais.

A concessão de uma bolsa de estudos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, articulada ao projeto “Ensino Médio na Bahia no Intervalo Democrático 1946 a 1964” tem, entre outros, o objetivo de estudar a expansão do ensino médio na Bahia no período de 1946 a 1964. Na perspectiva de garantia da educação para todos, aguçou a premência de entrar em contato com os temas relacionados a esse objetivo.

A necessidade de construir um projeto de dissertação, que contemplasse os objetivos e o recorte temporal do referido projeto levou à descoberta dos textos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Fundado em 1944, no Rio de Janeiro, o periódico se constituiu na principal fonte das análises realizadas nesta dissertação. A partir de pesquisas realizadas no site do INEP, foi feita uma leitura dos sumários das revistas publicadas entre as décadas de 40 e 70. Assim, foi detectado que a discussão sobre os temas da seletividade do ensino primário e do ensino ginásial no Brasil marcaram as primeiras décadas da revista.

Tal descoberta alimentou o desejo de estudar a seletividade no ensino primário e as dificuldades de acesso ao ginásio no Brasil e fomentou o desejo de conhecer o quanto o quadro da educação na Bahia, relativo àqueles aspectos, se aproximava do quadro delineado para o Brasil, nos textos da RBEP.

Para realizar esse estudo, foram definidos como objetivos específicos:

- Identificar as principais características da discussão sobre a seletividade no ensino primário e sobre o acesso ao ginásio nas décadas de 50 e 60, tomando a RBEP como fonte e considerando o seu pioneirismo na realização de estudos sistemáticos sobre a educação no Brasil.
- Descrever, brevemente, a situação do ensino primário e ginásio no Brasil entre as décadas de 50 e 60, entendendo essa situação como produto de um contexto histórico, político e econômico.
- Conhecer as propostas existentes à época para resolver o problema da seletividade ao longo do curso primário e no acesso ao ginásio.
- Verificar se as evidências dos estudos sobre a seletividade, publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nas décadas de 50 e 60, se aplicavam ao estado da Bahia.

Após a decisão de tomar como fonte os números publicados nas décadas de 50 e 60, cujos sumários indicavam a presença dos temas de interesse da pesquisa, foi realizada uma primeira leitura que resultou na seleção de um conjunto de artigos que, posteriormente, foram objeto de uma leitura orientada. Buscava-se identificar como os autores descreviam os problemas relacionados com a seletividade do ensino primário e do ginásio, a que mecanismos de exclusão se referiam; o que consideravam insucesso escolar; as causas apontadas para esse insucesso, as propostas para solução dos problemas e o papel da escola na formação do aluno e na produção da exclusão.

Para estar alinhado com o projeto ao qual está articulado, este estudo se voltou, sobretudo, para as décadas de 50 e 60 do século XX. Entretanto foi preciso retroceder à década de fundação do periódico para entender o objetivo deste espaço de circulação de notícias, bem como, conhecer alguns aspectos do contexto social e político anterior para compreender o porquê do surgimento desta revista.

Desta maneira, foi preciso entender, por exemplo, a importância do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova para a promoção de 'políticas públicas' e a existência de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, bem como sobre a relevância da consolidação do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP).

É importante destacar que, no período pesquisado, a direção do INEP estava sob a responsabilidade de Anísio Teixeira que esteve à frente do instituto, entre julho de 1952 e 1964.

Os escritos analisados revelam preocupações com a real situação do ensino no Brasil, especificamente sobre a falta de acesso de grande parte da população infantil, a evasão, a reprovação e a retenção dos alunos em uma mesma série por muitos anos.

Vale ressaltar que a repetência surge juntamente com a escola seriada no fim do século XX. Com a separação das crianças por séries de acordo com o programa, com a presença do ensino simultâneo, era necessário revelar quais os estudantes que não apresentavam aprendizagem dentro dos critérios exigidos, elas eram reprovadas e, conseqüentemente, tinham que repetir a mesma série. (GIL, 2015)

A reprovação indicava que o estudante não teve o desempenho mínimo determinado nas avaliações. Então, a retenção o impedia de passar de uma série a outra devido à reprovação. Em decorrência disso, ocorre a repetência que é a permanência dos alunos retidos na escola na mesma série.

Por várias décadas, se atribuiu ao estudante a culpa pela reprovação e repetência como causa do fracasso escolar. Daí, surgiram debates para uma política educacional eficiente, mas que não contemplava as necessidades dos estudantes.

Construir conhecimento sobre a seletividade no ensino primário e no acesso ao ginásio nas décadas de 50 e 60, do século XX, nos textos da RBEP possibilitou uma maior compreensão de algumas insistentes práticas atuais, bem como, das discussões sobre o direito a uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica, democrática e de qualidade.

Pelo exposto, está claro que esta é uma pesquisa bibliográfica voltada para um levantamento de referências teóricas especializadas (LUBISCO; VIEIRA, 2013). No caso desta dissertação, as referências utilizadas são oriundas de artigos escritos em uma perspectiva de gestão e planejamento educacional por autores que foram pioneiros na análise sistemática do sistema educacional brasileiro através do uso da estatística e de indicadores educacionais; ou que também foram pioneiros na realização de estudos sobre as características dos alunos e de suas famílias, como foi o caso de Gouveia (1967).

Para compreender a estrutura e funcionamento do ensino primário e secundário, foram utilizados documentos oficiais como: o Decreto-lei nº 4.244 - de 9 de abril de 1942; a Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946; e a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para fundamentar o uso dos periódicos como fonte para a história da educação, foram utilizados Rodrigues (1978), Catani (1996), Meneses (1998), Luca (2008), Karnal e Tatsch (2013).

No intuito de compreender o contexto da criação do Ministério da Educação e do INEP, foram analisados Lourenço Filho (2005), Rothen (2004, 2005, 2008).

As autoras que fundamentaram a compreensão da história da educação no Brasil, no período em questão foram Romanelli (2003) e Ribeiro (2007).

Para discorrer sobre o exame de admissão recorreu-se aos escritos de Minhoto (2007), Ermel e Bastos (2012).

Para uma breve visão do contexto educacional da Bahia no período em análise foram tomadas contribuições de Mariano (2015) e do Plano Integral de Educação (1970).

Vale relatar que o desenvolvimento do projeto de dissertação se beneficiou da experiência vivenciada no Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo (GPEC) principiada em 2009, através da bolsa de iniciação científica, que teve continuidade, depois, como a participação nas diversas atividades de pesquisa realizadas pelo grupo.

Esta dissertação consta de seis capítulos: o primeiro traz a delimitação do tema, do objeto de estudo e do percurso metodológico adotado na pesquisa; o segundo discorre sobre os periódicos como fonte para a história da educação; o terceiro analisa a discussão sobre seletividade na escola primária entre os anos 50 e 60 do século XX na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; o quarto capítulo foi construído em torno da análise das propostas para reduzir a seletividade no ensino primário; o quinto trata do acesso ao ginásio nas décadas de 50 e 60 nos textos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos por fim, o sexto capítulo analisa se as evidências dos estudos publicados na referida revista são válidas para a Bahia. Conclui com as considerações finais do trabalho.

Ao analisar a seletividade no ensino primário e o acesso ao ginásio, este trabalho, além de dar pistas para o projeto “Ensino Médio na Bahia no Intervalo Democrático 1946 a 1964”, inicia, também, ainda que de forma pouco aprofundada, o estudo de temas que são importantes para a História da Educação na Bahia, como é o caso do exame de admissão e do acesso ao ginásio.

2 OS PERIÓDICOS COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Por muitos anos, os periódicos não foram considerados fonte de pesquisa fidedigna e de credibilidade, pois, sobretudo os jornais, eram escritos de acordo com interesse de quem os produzia, e suas informações poderiam estar distorcidas ou incompletas.

A partir da década de 30, houve crítica a essa concepção pela Escola dos Annales, que pretendia renovar a história e suas temáticas. Também autores como Pierre Nora e Jacques Le Goff foram se distanciando da preocupação de construir uma história total e passam a privilegiar a micro história. Essas mudanças alteraram a concepção de documento e de sua crítica (LUCA, 2008). Ao discutir a concepção de documento Meneses conclui que:

Para reduzir um complicado problema à sua mínima expressão, no nível empírico pode-se dizer que documento é um suporte de informação. Há, em certas sociedades, como as complexas, uma categoria específica de objetos que são documentos de nascença, são projetados para registrar informação. No entanto, qualquer objeto pode funcionar como documento e mesmo o documento de nascença pode fornecer informações jamais previstas em sua programação. (MENESES, 1998, p. 8)

Nesse sentido, os jornais e revistas devem e podem ser encarados como documentos históricos, pois registram informações contemporâneas ao problema de pesquisa proposto. Entretanto, até a década de 30, os pesquisadores só recorriam aos jornais na ausência de outras fontes, visto que a imprensa era vista como representante da classe dominante e reprodutora dos discursos ideológicos. Sobre o receio quanto ao uso dessa fonte, Camargo registra que:

A pouca utilização da imprensa periódica nos trabalhos de História do Brasil parece confirmar nossas suposições. Alguns, talvez, limitem seu uso por escrúpulo, já que encontram, tão em evidência e abundância, as “confirmações” de suas hipóteses – e com a mesma facilidade, também, argumentos contrários. A maioria, porém, pelo desconhecimento, pela ausência de repertórios exaustivos, pela dispersão das coleções. Quando o fazem, tendem a endossar totalmente o que encontram, aproximando-se de seu objeto de conhecimento sem antes filtrá-lo através de crítica rigorosa. (CAMARGO, 1971, p. 226 *apud* LUCA, 2008, p. 117).

No Brasil, a publicação de periódicos se amplia no início do século XX, surgindo uma variedade de publicações, folhetos, publicitários, almanaques, jornais de associações e de bairros, folhas editadas por sindicatos e ligas, revistas de variedade e catálogos.

De acordo com Luca (2008), a revista ganha espaço entre o impresso, principalmente a ilustrada ou de variedades, apresentando fácil leitura, com imagens e diagramas, com conteúdo diversificado sobre política, moda, saúde, humor, jogos, notícias policiais, literatura para crianças, educação e religião. Algumas criadas no início do século XX permaneceram por décadas, outras tiveram seu tempo abreviado.

A vida urbana também fez parte das páginas dos impressos, de forma que os jornais e revistas eram encarados como enciclopédias do cotidiano (LUCA, 2008). A publicidade usou abundantemente a imprensa periódica, e os cartazes e reclames se fizeram presentes em estabelecimentos, meios de transportes, muros, revistas, jornais e almanaques. A ilustração também cresceu e se tornou fonte de pesquisa. A literatura ocupou espaço nos periódicos, registrando aspectos da nacionalidade e construção da cidadania, tendo o moderno como o centro das atenções.

Além dos jornais e revistas que apresentavam o cenário político e cultural, a imprensa também foi instrumento de censura, ao mesmo tempo em que difundia ideologias governamentais autoritárias e opressoras, como no período militar.

Quem usa os impressos como fonte deve estar atento, pois os discursos veiculados possuem diferentes formas, são elaborados para determinados públicos com tema, linguagem e conteúdo dirigidos a determinados tipos de leitores. Além da pesquisa propriamente dita do conteúdo dos textos publicados, deve haver uma preocupação de conhecer os responsáveis pelos periódicos e suas ligações com a política e interesses financeiros. Para Luca (2008), ao utilizar periódicos, o pesquisador deve refletir sobre os interesses que estão por trás das informações veiculadas, no papel desempenhado pelo periódico na sociedade, que vai se refletir na sua distribuição e publicidade, bem como nas pressões oriundas dos poderes instituídos em relação ao conteúdo dos escritos publicados.

Para um bom uso dos documentos escritos, é preciso ter a noção de sua historicidade, do esquecimento a que foi relegado até a sua localização e uso no estudo de determinado tema, da conservação inadequada a qual geralmente esteve submetido e das possíveis releituras. Quando se tenta estabelecer um diálogo claro

entre o presente e o documento, este “[...] documento atinge valor pela teia social que o envolve e pelo que revela de mais amplo de uma época e de uma sociedade [...]” (KARNAL; TATSCH, 2013, p. 21). Assim, é evidente que o importante não é o documento em si, mas a sua análise.

É preciso observar que o pesquisador não deve apenas extrair o que deseja desses documentos, mas deve, pois, através da crítica documental, reconhecer que estes estão carregados de valores, discursos ideológicos e interesses de diversos setores da sociedade. Por meio das revistas, é possível ver as produções culturais, os valores e demandas sociais que eram articulados, formulados e discutidos por meio da imprensa, razão pela qual a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos é tomada como objeto da pesquisa histórica.

A importância desses documentos para a realização da pesquisa é ressaltada por Rodrigues (1978, p. 21) ao afirmar que:

[...] a pesquisa histórica é a descoberta cuidadosa, exaustiva e diligente de novos fatos históricos, a busca crítica da documentação que prove a existência dos mesmos, permita sua incorporação ao escrito histórico ou a revisão e interpretação nova da História.

Em 1978, na terceira edição do seu livro “A Pesquisa Histórica no Brasil”, editado pela primeira vez em 1952, Rodrigues (1978, p. 145) afirma que “A principal fonte do historiador é o documento escrito, manuscrito ou impresso, datilografado, mimeografado, gravado, desenhado, fotografado, em várias formas.” Assim, hoje em dia, não é difícil de concordar com autores que consideram que “[...] um documento é tudo aquilo que em determinado momento decidir que é um documento” (KARNAL; TATSCH, 2013, p. 20). Principalmente se observarmos que, durante muitos anos, os periódicos não eram utilizados como fontes históricas, por ter relatos fragmentados ou ser escritos de acordo com o interesse, paixão e compromisso de quem os escreveu (LUCA, 2008).

Com a ampliação da noção de documento, a partir das proposições de Jacques Le Goff e outros, a imprensa passa a compor a gama documental capaz de recordar elementos do passado. No que diz respeito à educação, as revistas são um veículo privilegiado para discussão, crítica e divulgação de propostas educacionais. São fontes que proporcionam escrever a história da educação sem uma submissão à visão centralizada do Estado através da qual se busca difundir uma história única, permeada pela ideologia dominante.

As revistas permitem também fugir da história da educação contada a partir da atuação de pedagogos renomados e o seu uso dá margem ao conhecimento das iniciativas locais, da história das instituições e de diferentes perfis sócio profissionais. A imprensa periódica, ao contrário dos livros, permite aos leitores participarem como autores, assinantes ou críticos do que se veicula na revista. (CASPARD, 1993, p. 93 *apud* CATANI, 1996, p. 117).

Ao longo do período republicano, várias revistas pedagógicas foram criadas no Brasil. No caso da Bahia, foram localizadas a Revista do Ensino Primário (1892/93), a Revista de Educação, órgão da Escola Normal de Caetité (1927), entre outras. Através do contato com os exemplares localizados, ficou evidente que alguns professores resolveram criar as revistas especializadas em educação para divulgar ideias e práticas pedagógicas e contribuir para o aperfeiçoamento das práticas docentes.

Também fizeram uso deste espaço para lutar pela valorização profissional, melhoria das condições trabalhistas, salariais e do ensino. Outras revistas foram criadas como parte do programa de trabalho de setores da administração da educação, apresentando, portanto, objetivos distintos das criadas por professores. Para Catani, (1996, p. 118) os periódicos educacionais podem se tornar centros de informação e formação “[...] enquanto suas características explicitam modos de construir e divulgar o discurso legítimo sobre as questões de ensino e o conjunto de prescrições ou recomendações sobre formas ideais de realizar o trabalho docente”.

Considerando o seu potencial para conhecer aspectos da cultura educacional vigente no Brasil, é que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) foi utilizada neste trabalho, para compreender como autores brasileiros se posicionaram sobre as dificuldades de articulação entre o ensino primário e o ginásio nas décadas de 40 e 60 do século XX. Para entender a importância da RBEP, como fonte para este estudo, será necessário situá-la no contexto da sua criação.

2.1 A REVISTA DO INEP: contexto de criação e características

Para compreender a trajetória da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e perceber o seu valor como fonte de estudo, será necessário voltar ao passado e refletir sobre como evoluiu a administração da educação no país.

O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça.

Em 1932, um grupo de intelectuais, preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da educação. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Em 1934, com a nova Constituição Federal, a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promove uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Nessa época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional.

Criado como Instituto Nacional de Pedagogia pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que reestruturou o Ministério da Educação e Saúde Pública, o instituto conseguiu permanecer em funcionamento mesmo diante da crise política no século XX. Instalado no segundo semestre de 1937, teve Lourenço Filho como seu primeiro Diretor-Geral.

Embora a defesa de um órgão público para pesquisar as condições do ensino estivesse presente desde o período do início do Império, o INEP é fruto dos ideais do movimento modernista, na década de 20. A sua origem está no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que propôs o uso de métodos científicos para sanar os problemas educacionais e defendeu a criação de uma instituição pública para pesquisa educacional. Para Rothen (2008, p. 25-26) “[...] o Inep é um órgão que tem por vocação a pesquisa, a documentação e a disseminação da informação educacional [...]”.

O instituto, em 1938, teve a denominação alterada para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), bem como, houve a ampliação de suas funções, podendo, inclusive, manter intercâmbio com o estrangeiro. Funcionava como um centro de estudos educacionais, orientação e seleção profissional e psicologia aplicada. Diversos desígnios foram atribuídos ao INEP por mediação do Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Deste modo, cabia ao INEP: organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituição do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica. (LOURENÇO FILHO, 2005).

No começo, o INEP tinha mais auxiliares no serviço de Biometria Médica do que profissionais a realizar estudos pedagógicos. Inicialmente, o instituto contava com meia dúzia de servidores e em 1939 houve concurso de títulos e provas para a carreira de técnicos de educação. O Instituto começou suas atividades coletando, coordenando e problematizando sobre as questões da educação. Essas foram atividades importantes, considerando as informações escassas oriundas das repartições do Ministério que, por sua vez, achavam estranho a coleta realizada pelo instituto e se sentiam invadidos.

Além dos dados estatísticos, passou a organizar um ementário das leis do ensino e educação, chegando a publicar uma bibliografia pedagógica. Quanto mais a instituição se estruturava, surgiam novos problemas para analisar e diferentes perspectivas de estudo. Dentre os estudos, o INEP produziu vinte volumes dedicados a Organização do Ensino Primário e Normal, referentes a estados do país, e dois volumes síntese da Situação Geral do Ensino Primário e Administração dos Serviços de Educação, editados em 1941. Através dos trabalhos do instituto, se percebeu a necessidade de planejamento, financiamento, formação do professorado e do administrativo. As unidades federadas passaram a mandar chefes de serviços, diretores e inspetores para cursos e estágios no instituto.

No período da Revolução de 30, surgem novas discussões que giravam em torno de um velho problema: a necessidade da educação fazer parte do projeto republicano. O ministro da Educação, Gustavo Capanema, que tomou posse em

1936, tinha a missão de reorganizar a pasta e concretizar a aspiração dos Pioneiros. Ele contou com a assessoria de Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade.

O presidente Getúlio Vargas incorporou ao seu discurso a ideia da educação como redenção. A partir da construção do Palácio da Cultura, o qual representou um triunfo modernista, se instalou no país um amálgama entre educação e modernidade. A educação, como símbolo de progresso, aparece frequentemente nos discursos políticos, mesmo não sendo realizadas integralmente as transformações necessárias.

É nesse contexto que, com material organizado e pessoal capacitado, o INEP lança, em 1944, o seu órgão de divulgação periódica, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). A revista surge sete anos após a criação do instituto e não foi apenas uma revista editada pelo INEP, foi um dos seus instrumentos de luta, ou seja, a sua principal tribuna na defesa da educação pública brasileira. Nas décadas de 50 e 60, a RBEP foi a tribuna utilizada para a defesa da escola pública e dos ideais dos intelectuais vinculados a Anísio Teixeira. Na visão dos seus idealizadores, o INEP seria um dos pilares da reformulação da educação brasileira – a reformulação pensada pelos escolanovistas. É o próprio INEP da atualidade que melhor resume a trajetória da revista, ao publicar, na comemoração dos seus 70 anos, em seu site, o texto:

A trajetória do Inep reflete, em grande medida, as instabilidades políticas e descontinuidades administrativas que assinalaram a história republicana do País no século passado. Uma análise retrospectiva revela, sem nenhuma surpresa, que o Instituto se mostrou particularmente susceptível ao ambiente político. Observa-se uma notável correspondência entre os períodos de proeminência e descenso do Inep e os ciclos democráticos e autoritários que se alternaram desde a sua fundação. Claramente, o Inep prosperou na democracia e definhou durante a ditadura, chegando a uma situação de quase irrelevância ao final do regime militar instalado pelo Golpe de 64.

Caudatária dos ideais progressistas e reformistas, a organização e estruturação do Inep ocorreu, paradoxalmente, durante o governo autoritário do Estado Novo. Mas foi no período democrático subsequente, de 1945 a 1964, que ele consolidou o seu prestígio institucional, empreendendo alcance nacional às suas ações. Em parte, o notável crescimento da instituição pode ser atribuído à liderança dinâmica de Anísio Teixeira, um dos próceres do Manifesto dos Pioneiros, que assumiu a direção-geral do Instituto em junho de 1952. Ele permaneceu à frente do Inep até abril de 1964, tempo suficiente para imprimir a sua marca indelével na história da instituição. O reconhecimento viria em 2001, quando o Inep passou a

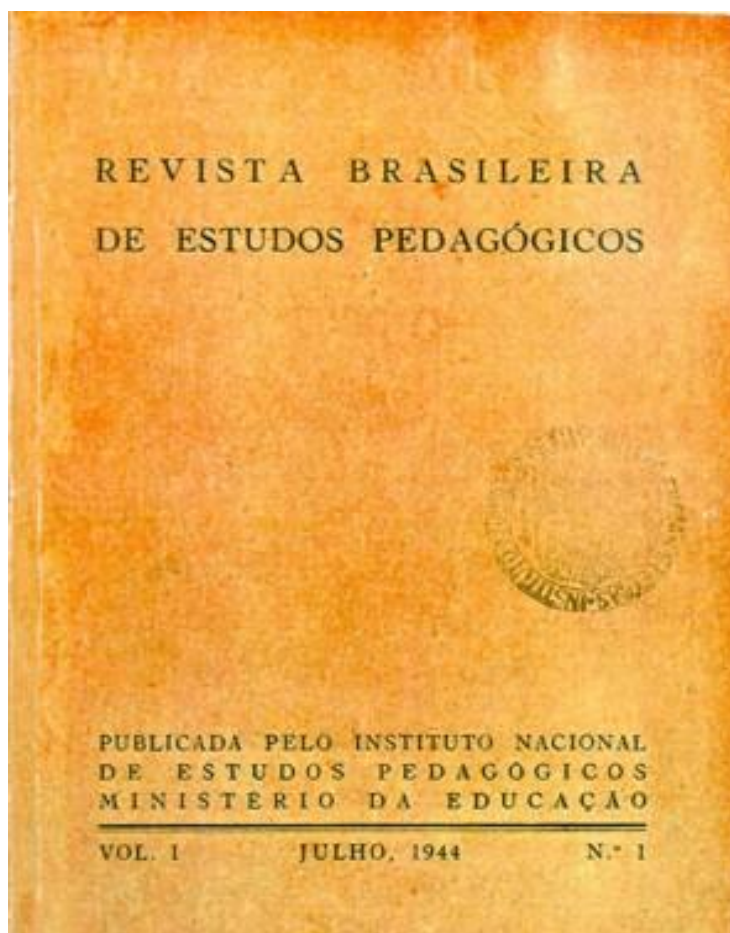
denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Lei nº 10.269, de 29 de agosto).

Diversas foram as fases na história do INEP, desde a sua criação em 1937, o instituto não abandonou suas funções primordiais de documentação, pesquisa e disseminação de informações educacionais. Como principais características de cada gestão, ao longo da história, destacam-se: a orientação pedagógica dos primeiros tempos de Lourenço Filho e Murilo Braga, passando pela gestão de Anísio Teixeira, quando a Revista serviu de tribuna para debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); a democratização do ensino e a busca de justiça social na educação. Para Lourenço Filho (2005), a educação brasileira não seria a mesma se o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não fosse criado.

Atendendo a sugestão do Ministro Gustavo Capanema, o Prof. Lourenço Filho elaborou o plano da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), sendo o primeiro número editado pela Imprensa Nacional em julho de 1944, inspirado em sua apresentação gráfica no boletim do Bureau Internacional do Trabalho. (RBEP, 1965, nº 100, v. 44, p. 217).

O editorial da revista dá uma ideia das tendências presentes no cenário educacional naquele momento: ocorria a expansão da rede escolar, um acentuado aumento de matrícula nos ramos destinados à juventude; observava-se ainda uma tendência nacional no sentido de reconhecimento e consideração dos complexos problemas de organização pedagógica presentes no país. A edição do primeiro número da revista ocorreu em julho de 1944, como se pode ver na capa apresentada na Imagem 1.

Imagem 1 – Rio de Janeiro. Capa do primeiro número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 1944.



FONTE: RBEP, 1944, nº 1, v. 1

Em meio ao registro das iniciativas governamentais e dos progressos já alcançados, o editorial aponta os objetivos do novo periódico, ao mesmo tempo em que registra a falta que fazia para o livre debate das grandes questões da educação nacional. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos surgia

[...] para congregar os estudiosos na observação dos fatos educacionais, exame dos princípios e doutrinas, e cuidadosa análise das mais importantes questões de aplicação. Em suas páginas, terão acolhida artigos de colaboração, com que se exponham e debatam opiniões. Aqui se registrarão, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério, dados estatísticos, os textos de lei e as decisões administrativas de maior relevância. Não faltarão, também, sucintos estudos de aplicação, de modo a difundir normas de orientação pedagógica que a prática tenha estabelecido como proveitosas, e os princípios da moderna didática sancionem como legítimas. Apresentar-se-ão ainda notas bibliográficas, informes sobre a vida educacional nos Estados e no estrangeiro, e a transcrição de artigos da imprensa, quando

dedicados aos assuntos pedagógicos do momento. Editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS não se destina a apresentar apenas o movimento desse órgão técnico: deverá desenvolver mais amplo programa, aberto como se vê, à colaboração dos especialistas de todo o país. (RBEP, 1944, p. 5-6).

Ainda que criada dentro da estrutura do Ministério, vê-se que, por tais objetivos, a revista não se propunha a ser apenas um órgão de cunho administrativo e na apresentação escrita por Capanema (1944) a revista é descrita como um

[...] instrumento de indagação e divulgação científica, como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso país. (CAPANEMA, 1944, p. 4).

Apesar de legalmente o INEP estar subordinado ao Ministério de Educação, na prática seu funcionamento pareceu paralelo a este órgão. Um exemplo de “reivindicação de autonomia” do INEP são indicações presentes na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Segundo Rothen (2005, p. 194)

A análise da apresentação gráfica da *Revista* fornece outro indício de que a direção do Inep compreendia o Instituto como autônomo: na capa é feita referência ao Instituto e ao Ministério da Educação, contudo, a *Revista* é identificada como uma publicação do Inep. No verso da capa, a partir do número 2, são publicadas a ementa da *Revista* e a atribuição dos créditos à comissão de redação, e a única identificação institucional apresentada é o nome de Lourenço Filho como diretor do Inep. Portanto, não é impresso o nome do ministro da Educação. (ROTHEN, 2005, p. 194, grifo do autor)

A RBEP, na qual vários profissionais renomados da educação marcaram presença, também foi instrumento de poder. E foi através das lentes de seus redatores e dos documentos transcritos neste periódico que foi possível estudar aspectos do fenômeno de exclusão observado na escola primária brasileira. (Anexo A)

Pela relação de autores e temas, que constam do primeiro volume da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Anexo B) e dos artigos utilizados ao longo desta pesquisa (Apêndice A), fica claro que o objetivo da revista era o de oportunizar o debate e promover estudos sobre a realidade da educação. Entre os autores, estão presentes professores de universidades e de institutos de ensino superior; reitor; funcionários do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e

do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); assistentes técnicos ou diretores de órgãos do Ministério da Educação; profissionais com experiência no exercício de cargos na administração da educação em alguns estados do país.

O primeiro número foi composto por 160 páginas e tinha uma seção, denominada “Idéias e Debates”, destinada à publicação de artigos com temas diversos. Apresentava uma seção na qual transcrevia documentos oficiais, cumprindo o objetivo de divulgar a ação do governo na área de educação. Ao fim de cada número, eram publicadas notícias, resumos e resoluções relacionadas com a participação do Brasil em eventos internacionais na área de educação.

A revista apresentava, ainda, uma seção na qual transcrevia documentos como despesas dos estados com educação, bibliografia pedagógica, investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis, serviços de rádio difusão, plano de pesquisas, discursos, financiamentos educacionais. A parte intitulada de “Vida educacional” era responsável pelos registros sobre a educação brasileira, como os atos da administração federal, estadual e municipal; informações dos estados e do estrangeiro; e bibliografia. Na seção “Através das revistas e jornais”, eram reproduzidos alguns artigos, e na última seção os “Atos oficiais”.

Em “Documentação” eram transcritos documentos como a ata da I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, convocada pelo governo do Panamá, em 1943, para discutir os problemas educacionais e celebrar um acordo de auxílio mútuo, ou seja, um pacto de paz, já que o mundo estava em guerra.

No início, a revista era de publicação mensal, mas a partir de 1946, tornou-se bimensal. Em 1948, tornou-se trimestral e, em 1977, quadrimestral. Entre abril de 1980 a abril de 1983 foi suspensa. Com o passar dos anos, além de alterações na periodicidade, ocorreram modificações em algumas seções, como na de “Ideias e Debates” que passou a se chamar “Estudos e Debates”, assim como também a capa foi modificada. Inicialmente, num mesmo número, eram discutidos diversos temas, posteriormente, os números publicados passaram a tratar de temáticas específicas, como na Revista Brasileira de Estudos Pedadógicos, de número 116, que publicou textos relativos à Televisão Educativa (TVE).

Vários estudos sobre a revista já foram realizados. Ao caracterizá-la em seus diversos períodos de publicação, Britto (1984) informa que

No primeiro período, o INEP foi dirigido por Lourenço Filho e Murilo Braga, sendo a ênfase maior dos artigos publicados na *RBEP* relacionada a questões intrinsecamente pedagógicas (administração escolar e psicologia escolar). No segundo período, o INEP é dirigido por Anísio Teixeira e a *RBEP* se teria tornado tribuna do debate em relação à democratização do ensino. No terceiro período, no qual a figura dos diretores do INEP não é tão marcante como nos períodos anteriores, a ênfase da *RBEP* dá-se em relação à administração do ensino. (BRITTO, 1984 *apud* ROTHEN, 2005, p. 190)

Usando outros critérios, Saviani (1984) citado por Rothen (2005, p. 191) periodiza a revista da seguinte forma: de 1945 a 1960 (concepção humanista moderna); de 1960 a 1969 (articulação entre a concepção humanista moderna e a tecnicista); de 1969 em diante (domínio da concepção tecnicista e manifestações da filosofia analítica). Nos artigos publicados até o ano de 1962, está presente o enfoque humanista moderno, ou seja, eles contemplam o ideário da Escola Nova e, a partir dessa data, também são publicados artigos com uma visão tecnicista da educação. No decorrer da história da educação brasileira, houve uma disputa entre os defensores da escola nova e a Igreja Católica e essas questões refletiram no conteúdo da revista. Tornou-se notório que

[...] a criação de uma revista por parte do Ministério da Educação, a orientação política desta e a exclusão inicial de colaboração dos defensores do escolanovismo, principalmente Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, foram resultantes, em grande parte, da influência de Alceu Amoroso Lima na qualidade de principal intérprete da Igreja Católica, àquela altura dos acontecimentos (GANDINI, 1995, p. 26 *apud* ROTHEN 2004, p. 115)

E mais adiante, Buffa (1984) citada por Rothen (2004, p. 116) vai demonstrar que os debates entre os defensores da Escola Nova e a Igreja, gerando conflitos no que tange as concepções, métodos e valores a ser transmitidos por meio da educação. “O resultado prático do embate foi uma solução de conciliação e compromisso oferecida primeiro pela Constituição de 1934 e depois pela de 1937 [...]” (BUFFA, 1984, p. 302 *apud* ROTHEN 2004, p. 116), adotando o ensino religioso de modo facultativo nas escolas e atendendo a reivindicações do Manifesto. O desejo de transformação abraçado pelos escolanovistas acabou por influenciar o pensamento educacional e o conteúdo da revista, no sentido de propor uma revisão dos métodos e processos empregados no ensino, bem como dos resultados alcançados na escola pública brasileira.

3 A DISCUSSÃO SOBRE SELETIVIDADE NA ESCOLA PRIMÁRIA ENTRE OS ANOS 50 E 60 DO SÉCULO XX NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

3.1 O CENÁRIO POLÍTICO E EDUCACIONAL NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 50 E 60 DO SÉCULO XX

Para compreender a seletividade na escola primária brasileira nas décadas de 50 e 60 do século XX, foi necessário traçar um panorama da situação do país para conhecer como ocorria essa exclusão e quais fatores contribuíram para tal.

Segundo Romanelli (2003), o ensino primário quase não recebeu atenção do governo federal. As reformas regionais foram limitadas ao contexto do território de cada estado, ficando sujeitas ao poder local. Elas não fizeram parte de um projeto nacional, existiram isoladamente e contribuíram para acentuar as desigualdades regionais.

Após 1930, o Brasil passa por uma nova fase de desenvolvimento carecendo de profissionais qualificados, forçando os sistemas educacionais a expandirem. A ampliação das matrículas existiu, todavia a oferta de vaga foi reduzida. Esse período foi marcado pela discriminação social, baixo rendimento do sistema escolar e deficiência estrutural.

Politicamente, até 1930, os presidentes eleitos eram apoiados por oligarquias de Minas Gerais e São Paulo, dando lugar à política denominada de café com leite. Até os anos 30, não havia uma verdadeira organização do ensino secundário e esse funcionava com cursos preparatórios, sem frequência obrigatória, com o fim de preparar candidatos para exames de acesso aos cursos superiores. A Igreja possuía o monopólio do ensino e a educação era um privilégio das elites, já que as oligarquias pagavam seus estudos. No entanto, as classes médias, em ascensão, passaram a reivindicar o ensino médio e a classe popular o ensino primário.

Nesse contexto, a Associação Brasileira de Educação (ABE) foi um espaço destinado a discussões feitas por um grupo de reformadores que defendiam a educação pública, gratuita e laica. Já o grupo liderado por católicos considerava um perigo a laicidade e a coeducação. Implicitamente, o que estava em disputa foi o

monopólio do ensino e a Igreja, com receio de perder a exclusividade, se opôs ao movimento reformador.

Para Romanelli (2003), o movimento renovador, apesar de implantar reformas em alguns estados tinha um campo teórico bem confuso, pois seus integrantes defendiam diferentes doutrinas pedagógicas, mas foi neste contexto que, em 1932, os líderes deste movimento elaboraram um Manifesto tornando público a ideologia dos reformadores.

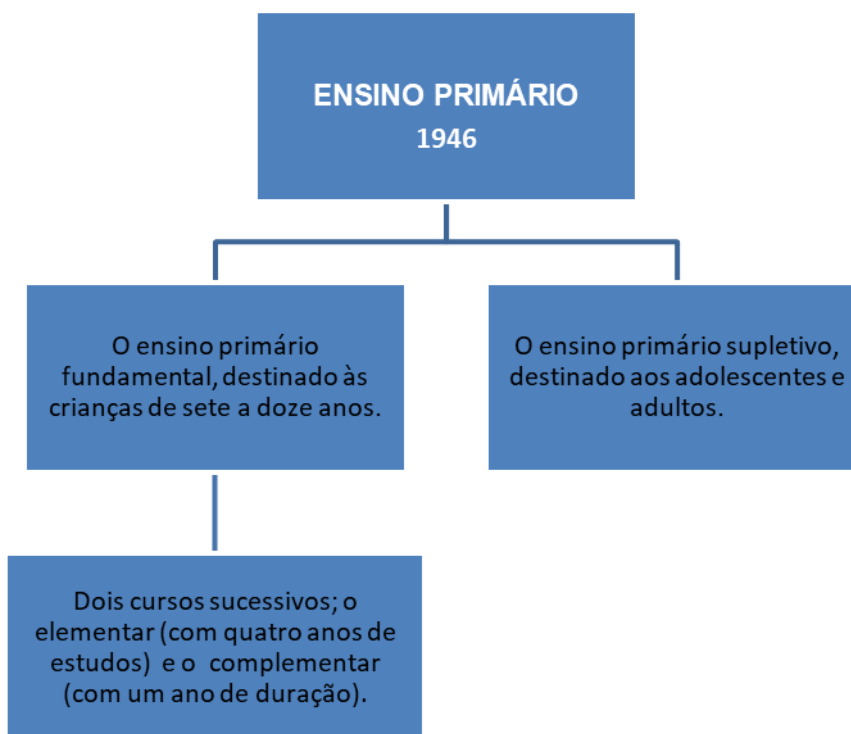
No período mais autoritário da história do país, que viria a ser conhecido como Estado Novo, começou a implantação da indústria pesada e um novo movimento de reconhecimento da importância da educação para o desenvolvimento do país. Nesse período, de 1937 a 1946, foram decretadas leis de ensino com vigência para todo o território nacional e foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Entre 1950 e 1960, período considerado de interesse, nessa pesquisa, para estudo da seletividade do ensino primário e da articulação entre o ensino primário e secundário, esses dois níveis de ensino foram regidos por leis orgânicas promulgadas na década de 40. A Lei Orgânica do Ensino Primário promulgada pelo Decreto – Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946, em seu Título I, Capítulo I, no 1º artigo, determinou que o ensino primário possuía as seguintes finalidades:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

Quanto à estrutura do ensino, como se pode ver no Diagrama 1, haveria um curso fundamental que seria desenvolvido em dois estágios sucessivos: o elementar e o complementar. Além disso, foi criado um ensino supletivo para adolescentes e adultos, com duração de dois anos e aulas de puericultura e economia doméstica para as alunas do sexo feminino, como indicava o nono artigo do capítulo III.

Diagrama 1 - Brasil. Estrutura do ensino primário. 1946.



FONTE: Diagrama elaborado pela autora com base na Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto – Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946.

Em 1946, no ano de promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário, o Brasil vivia a transição do Estado Novo para a normalidade democrática. Segundo alguns autores, talvez essa situação tenha contribuído para que a lei do ensino primário fosse mais inovadora do que a do ensino secundário. O currículo proposto sofreu influência da pedagogia escolanovista, apontando para além do simples ensino do ler, escrever e contar. Entre os conteúdos relacionados estavam: Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; desenho e trabalhos manuais; canto orfeônico e educação física. Tais conteúdos apontavam para uma preocupação com a formação integral, a cultura e a formação para o trabalho. O ensino primário supletivo, preconizado na lei, passou a funcionar em 1947 e auxiliou a reduzir a taxa de analfabetismo no fim desta década e nas décadas seguintes.

Em 1951, Getúlio Vargas retornou a presidência da república via eleição. O então presidente foi reconhecido como ícone do nacionalismo. Ele voltou no período da campanha do petróleo que “[...] arregimentou todas as camadas urbanas, do

operariado à burguesia, e foi, talvez, o único movimento do qual participou intensamente e de forma ampla e espontânea o povo brasileiro”. (ROMANELLI, 2003, p. 52). Em 1953, o Estado passou a ter o monopólio da pesquisa e exploração do petróleo brasileiro.

No que diz respeito à administração da educação na década de 50, são criados alguns órgãos oficiais: Conselho Nacional de Pesquisa (1951), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (1951), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (1954), Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (1955), órgãos que foram tornando mais complexa e completa a administração do setor educacional.

Em 1954, Getúlio Vargas, envolvido em tramas e pressionado a deixar o poder, cometeu suicídio, sendo substituído por Juscelino Kubitschek. Este período foi marcado por golpes e contragolpes em torno do desenvolvimento econômico e pela luta entre a corrente nacionalista e a do compromisso com o capital internacional (ROMANELLI, 2003). No governo de Juscelino Kubitschek, a indústria pesada avançou, mas se acentuou o investimento de capital estrangeiro no país através das multinacionais.

De 1956 a 1961, o Brasil passou pela expansão do desenvolvimento econômico com mais possibilidades de emprego, entretanto os lucros estavam concentrados em setores externos, como considera Ribeiro (2007). Em meio a esse contexto, Anísio Teixeira assume a direção do INEP em julho de 1952 e permanece até março de 1964. Em 1953, ele funda o Centro de Documentação Pedagógica. Antes da posse de Juscelino Kubitschek como presidente da República, é criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). “A criação de um órgão de pesquisa dentro de um instituto de pesquisa pode ser compreendida como a busca de uma ruptura com o passado do INEP – o passado ligado ao Estado Novo” (ROTHEN, 2005, p. 196).

O INEP manteve suas atribuições e tentou se expandir nos anos 50 e 60 através da influência e articulação de Anísio Teixeira. O instituto investiu em pesquisas sobre doutrinas e técnicas pedagógicas, o funcionamento da educação em países avançados, problemas educacionais e métodos pedagógicos. Manteve intercâmbio com instituições educacionais do país e do estrangeiro, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e

divulgou conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas, usando as contribuições das experiências pedagógicas fundamentadas em Dewey e outros pensadores.

A década de 60 se inicia com mudanças legais na área de educação. Depois de muitos debates, emendas e substitutivos foi promulgada a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A duração do ensino primário foi fixada em 4 anos, podendo os sistemas de ensino estender a duração para até seis anos, introduzindo nos dois últimos conhecimentos que representassem ampliação do currículo.

Para Romanelli (2003, p. 179), a lei foi vista com pessimismo por uns e como uma “[...] carta de libertação da educação nacional [...]” para outros. Talvez a única vantagem da lei tenha sido a quebra de rigidez do currículo e um pouco de descentralização. Em suas disposições gerais e transitórias, o texto legal de 1961 determina que:

Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal. (BRASIL, 1961, TÍTULO XIII, art. 104).

Tal determinação vai permitir, posteriormente, a criação de propostas experimentais de curso, sendo reforçada pelo que preconiza o art. 20 ao prescrever que a organização do ensino primário e médio atenderá:

- a) à variedade de métodos e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;
- b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos.

Entre as suas prescrições, a lei consagrava uma educação pré-primária, destinada aos menores de até sete anos, a ser ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância; um ensino primário obrigatório a partir dos sete anos que só poderia ser ministrado na língua nacional. Contrariando o desejo dos imigrantes que, no sul do país, desejavam escolas para preservar a sua cultura natal, o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas. Entretanto um conjunto de itens apontava, no próprio instrumento legal, casos de

isenção e tornava a fixação da obrigatoriedade uma letra morta na lei. Além de outros itens previstos em lei, isentava de punição pelo não cumprimento da obrigatoriedade: o comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; a insuficiência de escolas; o encerramento das matrículas nos estabelecimentos de ensino e a existência de doença ou anomalia grave da criança.

Em prosseguimento à educação ministrada na escola primária, haveria o ensino médio destinado à formação do adolescente. Esse tipo de ensino teria dois ciclos: o ginásial e o colegial, abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. A maioria das disciplinas obrigatórias do seu currículo seriam indicadas pelo Conselho Federal de Educação. Os conselhos estaduais de educação complementariam a indicação das disciplinas obrigatórias e indicariam as de caráter optativo.

Apesar do avanço em termos de uma maior adequação do currículo às peculiaridades locais, na prática as escolas usavam o currículo que podiam de acordo com seus recursos. Para Romanelli (2003), a LDBEN de 1961 seria um instrumento para organizar o modelo de sistema educacional num aspecto formal, mas as forças culturais e políticas limitaram a concepção de educação. Seria um fator para viabilizar o desenvolvimento e a democracia, mas a nação perdeu essa oportunidade. Segundo a autora, existiram diversos fatores que influenciaram na execução da lei, haja vista que nenhuma

“[...] lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja”. (ROMANELLI, 2003, p. 179).

Foi por levar em conta esse cenário, que os autores de textos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos escreveram sobre educação e desenvolveram seus estudos e análises. Deve-se considerar também que essas análises e escritos foram construídos em um cenário marcado pela ruralidade, pois a população brasileira em 1950 totalizava 51.944.397 habitantes; destes, 18.782.891 estavam na região urbana e 33.161.506 na zona rural, correspondendo a 64% da população total.

Tabela 1 - Brasil. Evolução do crescimento populacional e da escolarização da população de 5 a 19 anos. 1920/1950.

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

* Dados estimados

FONTE: Parte da tabela apresentada por Romanelli (2003, p. 64)

O fato é que, mesmo diante desse conjunto de reformas educacionais, entre 1920 e 1950, houve uma expansão das matrículas sem que a inclusão no ensino primário e médio da população de 5 a 19 anos apresentasse taxas animadoras. Dos estudantes que conseguiram completar o curso primário, poucos ingressaram no curso médio, configurando-se uma exclusão de grande parte da população do ensino primário e médio. (Tabela 1)

3.2 A SELETIVIDADE DO ENSINO PRIMÁRIO NOS ANOS 50 E 60 DO SÉCULO XX NOS TEXTOS DA RBEP

Na construção dos itens 3.2 e 4 desta dissertação, foram utilizados textos divulgados nos números da RBEP publicados entre 1954 e 1969, período que corresponde às décadas de 50 e 60, do século XX (Quadro 1).

Quadro 1 - Brasil. Artigos da RBEP utilizados no estudo da seletividade. 1954-1969.

Título	Autor / página	RBEP
A evasão escolar no ensino primário	Moisés I. Kessel, p. 53-72	1954, n. 56
Nota preliminar	Anísio Teixeira, p. 53-55	
A evasão escolar no ensino primário fundamental comum (Brasil em geral)	Octavio Martins, p. 56-60	
A aprovação e a reprovação escolar	Luis Alves de Matos, p. 254-257	1956, n. 63
Repetência ou promoção automática?	Antônio Almeida Júnior, p. 3-15	1957, n. 65
Promoção automática na escola primária	Luís Pereira, p. 105-107	1958, n. 72
Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno	Dante Moreira Leite, p. 189-203	1959, n. 75

Plano Nacional de Educação	Tancredo Neves, p. 3-11	1961, n. 84
Situação demográfica e seus reflexos na educação	Otávio Martins, p. 81-92	1962, n. 86
Aspectos da expansão quantitativa do ensino no Brasil	Nádia Cunha; Jayme Abreu; Pedro Melo; Jurídice Pessoa Barbosa; Maria de Lourdes L. P. Dias, p. 115-123	1966, n. 101
Treinamento formação e aperfeiçoamento de professores primários e o Plano Nacional de Educação	Lucia Marques Pinheiro, p. 10-64	1966, n. 103
Extensão da escolaridade	Carlos Correa Mascaro, p. 191-218	1967, n.106
Serão adequados os programas brasileiros de curso primário?	Maria Avany da Gama Rosa, p. 226-245	
Problemas brasileiros de educação	Jayme de Abreu, p. 9-31	1967, n. 107
Sistema educacional efetivo e bem disseminado	João Paulo dos Reis Veloso, p. 435-437	1969, n. 114

FONTE: Elaborado pela autora com base nos números da RBEP utilizados.

Esses artigos foram selecionados, dentre outros, por seu conteúdo diretamente relacionado com os temas da seletividade no ensino primário e no ginásio. Análises e discussões sobre a produção da exclusão estavam presentes nos diversos números selecionados, como, por exemplo, no número 56 da revista, publicado em outubro-dezembro de 1954, que traz da página 53 a 72 o texto de Moysés I. Kessel, intitulado *A evasão escolar no ensino primário*.

Corroborando com a linha editorial da revista, que estava comprometida com o fomento de discussões e debates em torno da educação, a apresentação do texto é acompanhada de uma nota preliminar escrita por Anísio Teixeira e de um estudo introdutório sobre o tema escrito por Otávio Martins. O texto central, em torno do qual Teixeira e Martins tecem comentários, trata da evasão escolar no Brasil, Rio Grande do Sul e São Paulo. É resultado de pesquisas desenvolvidas para ampliar o conhecimento da realidade educacional no país. Anísio Teixeira inicia a nota preliminar afirmando que:

Os estudos, que adiante se encontram e que o INEP mandou proceder por intermédio da CILEME (Campanha de Inquéritos e Levantamentos de Ensino Médio e Elementar), referem-se à evasão escolar no Brasil e, depois, separadamente em São Paulo e no Rio Grande do Sul, por escolas urbanas e distritais e escolas rurais. As conclusões de tais estudos falam por si mesmas e pouco teríamos a acrescentar à sua palpitante eloquência. (TEIXEIRA, 1954, p. 53).

No decorrer da nota, Teixeira ressalta que São Paulo e Rio Grande do Sul apresentavam superioridade no que tange às condições do sistema educacional. A

reprovação era mais elevada na zona rural desses estados, isto significa que nos outros estados brasileiros a situação era bem pior; a escola era seletiva e, logo nas primeiras séries do ensino primário, as crianças evadiam ou abandonavam os estudos; desta maneira, a possibilidade de cursar o ginásio era quase nula.

O educador completou sua apreciação dos resultados da pesquisa afirmando que, através dos dados obtidos, seria possível demonstrar os “[...] malefícios econômicos e didáticos do regime de ‘graduação’ rígida e inadequada da nossa escola primária, como se esta escola fosse ainda a escola ‘seletiva’ dos primórdios de sua instituição” (TEIXEIRA, 1954, p.53, grifo do autor). Essa afirmação sugere a existência de fatores intra e extraescolares que contribuíam para a evasão e reprovação em massa.

Martins apresenta, a partir da página 56, com o título *A Evasão Escolar no Ensino Primário Fundamental Comum (Brasil em Geral)*, estudo introdutório ao texto de Kessel. Logo no início, Otávio Martins traz informações sobre os autores da área de estatística que apoiaram a sua análise. Também esclarece sobre o conteúdo do trabalho que desenvolveu. Trata-se do estudo do comportamento de uma geração através de um currículo escolar de 5 anos. Utilizando dados da matrícula geral, de alunos novos, reprovação e repetentes para as cinco séries do ensino primário nos anos de 1945 a 1951 o autor conclui que:

A realidade apresentada pelo estudo presente vem confirmar as afirmações contidas em estudos anteriores.

O número de crianças que no Brasil chegam a se inscrever na escola é elevado, ultrapassando 85% da geração escolarizável em 1945, devendo atualmente estar em volta de 90%. Não existe, portanto, para a quase totalidade da população, a impossibilidade do cumprimento da obrigação escolar.

A pouca eficiência da escola primária é devido ao baixo nível de aprovações e à fortíssima evasão, esta principalmente após os alunos cursarem um ano na escola. Menos da metade da geração de 1945 cursou mais de um ano na escola. Apenas um terço dos alunos obteve aprovação além da 1.^a série.

Todavia o progresso real havido nos últimos anos no ensino primário fundamental faz esperar que atualmente a situação já apresente perspectivas mais favoráveis. (MARTINS, 1954, p. 60)

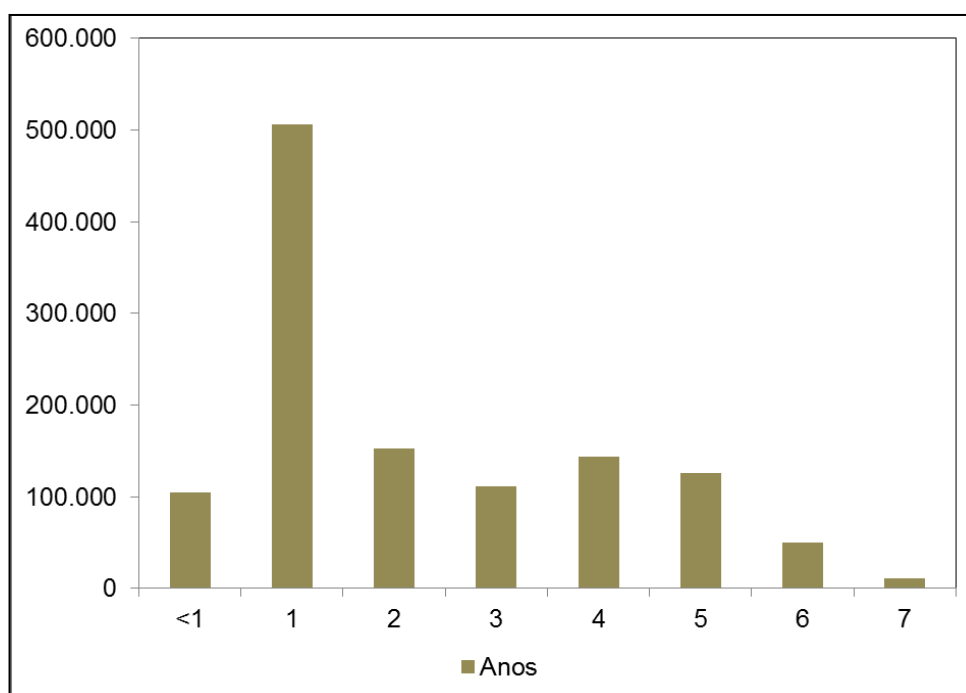
Essas conclusões são coerentes com os dados apresentados pelo autor, demonstrando que havia, entre 1945-1951, uma desproporção entre matriculados e aprovados nos diversos anos do ensino primário. Para simplificar a apresentação

das informações estatísticas, as tabelas constantes do referido texto foram transcritas e constituem o Anexo C.

Martins (1954) também faz análises relativas ao tempo de permanência dos alunos na escola. Esses dados foram transformados nos Gráficos I e II.

No anexo D da geração de 1945 considerando um currículo com 5 anos de duração é possível constatar que 104.348 estudantes permaneceram menos de um ano na escola. A maioria, que correspondia a 506.733 alunos, permaneceu apenas um ano. À medida que o curso avançava, os estudantes evadiam ou abandonavam a escola, aqueles que permaneciam passavam até 7 anos e não concluíam o ensino primário. (Anexo D).

Gráfico I - Brasil. Anos de permanência dos alunos na escola primária da geração de 1945-1951.



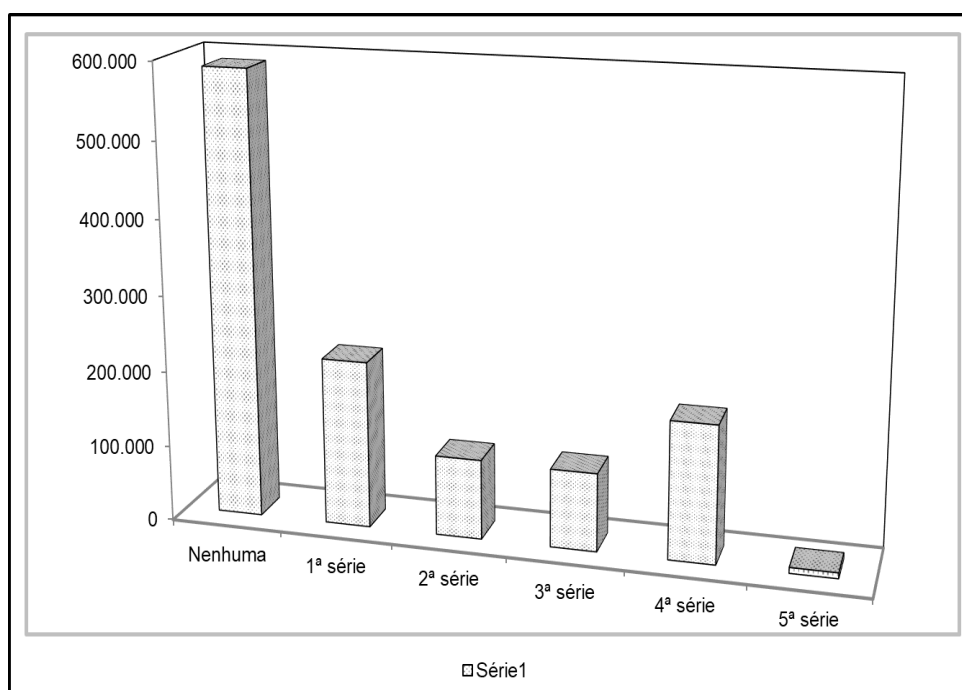
FONTE: Gráfico elaborado pela autora a partir do Anexo D.

Os estudantes permaneciam, em média, 2,3 anos na escola. Segundo Martins, essa média seria 2,8, caso se levasse em conta aqueles que evadiam no meio do ano.

Quanto às aprovações, um grande número de alunos não obtinha uma sequer ao longo desses sete anos. Pelos dados apresentados no Gráfico II, é possível observar que o número de alunos aprovados vai reduzindo à medida que as séries avançam, de modo que poucos são os concluintes ao final do curso, na 5ª série.

É necessário ressaltar que Martins (1954), ao realizar estudos com base nos estados do Rio Grande do Sul e São Paulo, concluiu que nesses dois estados grande parte da população em idade escolar estava escolarizada, diferentemente do que acontecia em relação ao país como um todo, o que fica em evidência nos gráficos apresentados, bem como nos dados estatísticos no Anexo E.

Gráfico II - Brasil. Última aprovação alcançada pelos estudantes da geração de 1945 que permaneceram na escola até 1951.



FONTE: Gráfico elaborado pela autora a partir do Anexo E.

No ano de 1956, Matos, no texto *A aprovação e a reprovação escolar*, publicado no número 63 da RBEP, não apresentou dados estatísticos para estudar a reprovação. Sua análise centra-se no papel do professor na produção da reprovação escolar. O professor que aprovasse os estudantes que não se esforçaram estaria prejudicando-os, pois, sem os devidos conhecimentos prévios exigidos para cursar a série posterior, eles teriam dificuldades, ficariam frustrados e com complexo de inferioridade, bem como, no futuro culpabilizariam o professor condescendente.

Esse tipo de professor perderia o prestígio e autoridade, haveria baixa frequência nas suas aulas e declínio dos estudos pelos estudantes. Ainda segundo Matos (1956), a reprovação, muitas vezes, era considerada por alguns como o resultado do descaso dos estudantes ou da incapacidade de aprendizagem, contudo

a didática moderna contestava esse tipo de explicação e uma análise das causas revelaria a falta de comprometimento ou inabilidade técnica do professor.

Matos (1956, p. 256) listou algumas falhas cometidas pelos professores que levam à reprovação do aluno: desleixou-se no planejamento de suas aulas e dos trabalhos escolares, acostumando-se com a rotina e com aulas improvisadas; ignorou ou deixou de aplicar os incentivos e procedimentos motivadores e não exerceu o controle disciplinar; aplicou um método rotineiro e ineficiente; valorizou demasiadamente as explanações teóricas em detrimento dos exercícios e recapitulações; não orientou o estudante como estudar; falhou na formulação das perguntas e no grau de dificuldade da prova; julgou com arbitrariedade ou excessivo rigor as provas. Segundo o autor

Muito se tem pesquisado, escrito e debatido sobre o ponto a partir do qual cessa a 'culpabilidade' dos alunos e começa a se configurar nitidamente a responsabilidade do professor pelo fenômeno da reprovação em massa de seus alunos. (MATOS, 1956, p. 256, grifo do autor).

Matos (1956) também apresentou informações de pesquisas realizadas nos Estados Unidos e Rússia sobre a imputabilidade do professor. A reprovação não existiria se o professor observasse as recomendações da didática moderna e preparasse o ambiente para despertar o interesse dos estudantes. Mesmo porque:

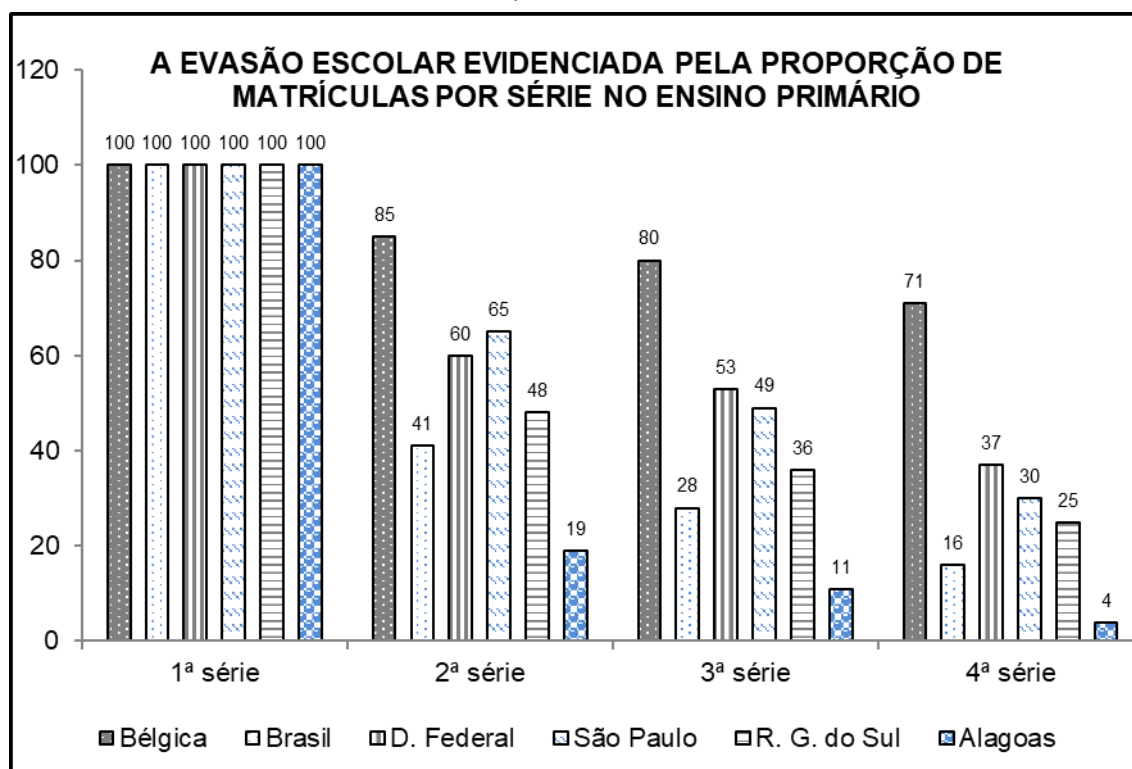
O que não é possível é continuarmos com um sistema escolar que, tanto no seu nível primário como no seu nível médio, vem reprovando anualmente mais de 50% dos seus alunos, dando inequívocas provas de sua ineficiência e devolvendo à sociedade legiões de jovens frustrados, descrentes da cultura e desajustados aos mais sadios ideais de vida social numa democracia. A escola primária nunca foi, e a escola secundária de há muito deixou de ser, uma agência selecionadora de talentos privilegiados que se situam na cota da genialidade e da quase genialidade. Ambas são de direito [...] (MATOS, 1956, p. 257).

No ano de 1957, em seu número 65 a revista publica o texto de Antônio Almeida Júnior *Repetência ou Promoção Automática?* apresentado na Conferência proferida em 19 de setembro de 1956, no I Congresso Estadual de Educação, realizado em Ribeirão Preto (São Paulo). No início do texto, o autor informa que participou, em conjunto, com seis educadores brasileiros de uma delegação que tomou parte na Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO e reunida na Capital do Peru. Nessa ocasião, a delegação

teve contato com estudos realizados por técnicos da UNESCO sobre reprovações na escola primária da América Latina o que evidencia a existência de uma preocupação internacional com o tema e a inserção do Brasil nas iniciativas internacionais para estudo desse mesmo tema e para o encontro de soluções.

Em seu texto, Almeida Júnior (1957) aponta as seguintes constatações: É considerável o volume da repetência nos quatro países da América Latina, estudados pela UNESCO. No Brasil, a taxa de reprovações na escola primária foi, em 1943, de 57,4% para a primeira série e de 20,9% para a quarta série; essas taxas variam entre os estados, sendo em 1943 de 27% em São Paulo e de 65% em Alagoas. Essa percentagem diminui à medida que se sobe da primeira para a quinta série; é ligeiramente superior no sexo masculino, maior na zona rural e, menor na zona urbana; e aumenta sensivelmente quando se passa do ensino particular para o estadual, e deste para o municipal.

Gráfico III - Brasil. A evasão escolar evidenciada pela proporção de matrículas por série no ensino primário.



FONTE: Gráfico elaborado pela autora a partir de Almeida Júnior (1957, p. 7)

Como se vê no Gráfico III, Almeida Júnior, ao comparar dados, demonstrou que de cada grupo de 100 estudantes da primeira série na Bélgica, 71 chegavam à quarta série, enquanto no Brasil esse número era apenas de 16. Essa situação era

mais grave quando se relacionava a Bélgica com o estado de Alagoas, onde apenas 4 estudantes conseguiram chegar à quarta série. Além dos males que a reprovação acarreta sobre a personalidade do aluno e sua autoestima (desgosto da família, humilhação da criança, a pouca ou nenhuma vantagem para o aluno), o autor aponta outras grandes consequências desse fenômeno: a evasão escolar, a estagnação, o desperdício com perda do tempo do aluno e do que foi ensinado na escola, bem como de prejuízo financeiro.

Já Pereira (1958), no texto *Promoção automática na escola primária*, publicado no número 72, busca evidenciar e identificar as causas do fenômeno em questão. Referindo-se a fatores internos e externos que influenciaram as altas taxas de reprovação, explicita:

Ao que tudo indica, os elevados índices de repetência estão refletindo, além de inferior capacidade e ritmo de aprendizagem de alguns alunos, as condições precárias de funcionamento das escolas primárias - condições materiais, organização, currículo, pessoal docente etc. - bem como condições extra-escolares, ligadas às situações sócio-econômicas de vida da população discente. São essas três ordens de fatores - individuais, escolares e extra-escolares [...] (PEREIRA, 1958, p. 106).

Em 1959, Leite, discorrendo sobre o tema no texto intitulado *Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno*, publicado no número 75 da revista, afirma que a escola tradicional operava a partir da crença de que todos os estudantes eram iguais. Partindo do pressuposto de que todos possuíam a mesma capacidade, a escola castigava aqueles que não apresentassem um bom rendimento escolar, culpabilizando-os pelo pouco esforço. A escola não tinha o objetivo de uniformizar, mas o de selecionar, e este é um dos motivos para admitir a reprovação. As lições exigiam que o aluno decorasse informações e o tempo pedagógico de cada criança não era respeitado, como se todas tivessem o mesmo grau de compreensão. Em resumo, a escola aceitava a reprovação porque era uma instituição tradicionalmente seletiva, que admitia a homogeneidade e se utilizava do castigo e do prêmio.

Leite (1959) pontua que com o desenvolvimento industrial, o trabalho físico foi substituído pelas máquinas, as atividades se tornaram cada vez mais especializadas e complexas e a escola tornou-se indispensável. Diante da mudança na vida e na organização familiar, algumas atribuições que eram da família foram

transferidas para a escola, pois esta também não ficou livre das transformações sociais e foi obrigada a adaptar-se a nova realidade. Com o sufrágio universal, a instrução passou a ser parte de um ideário político, já que o eleitor deveria escolher entre os partidos. Daí a necessidade de escola para todos. Neste cenário, a escola que utilizava a reprovação como critério de seletividade passou a ser alvo de discussões.

De acordo com Leite (1959), a antiga escola funcionava em torno da necessidade de homogeneizar as classes; todavia a Psicologia contemporânea revelou diferenças de inteligências e de interesses entre as pessoas. Então, a Pedagogia eliminou as atividades de repetição, pois numa sociedade versátil e com exigência de diferenciação do trabalho era desejável que o estudante se adaptasse a novas situações. Não cabia mais a escola aceitar a reprovação, nivelar os saberes e admitir o castigo e prêmio como formas de provocar ou acelerar a aprendizagem.

Para ele, diante da reprovação a criança poderia ter três atitudes: A primeira é sentir-se incapaz devido à cobrança da família e da sociedade, levando-a a cometer suicídio ou procurar uma atividade indesejada; A segunda alternativa seria achar que as exigências da escola eram absurdas ou desnecessárias, sendo assim, seria negligente diante das atividades propostas; E na última, a criança aceitaria que era capaz, apesar das consecutivas reprovações e, em determinado momento, alcançaria boas notas.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, de nº 84, transcreve o capítulo do programa de governo apresentado à Câmara dos deputados pelo Primeiro Ministro Tancredo Neves em 29 de setembro de 1961, no qual fez referência à insuficiência de matrícula e ao desajuste entre o tipo de formação ofertada e as necessidades brasileiras. O ministro ressaltou que

A rede de ensino primário brasileiro não chega a atender 60% das crianças em idade escolar, ou seja, os 12 milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade. Agrava a situação o fato de apenas 18% dos matriculados no primeiro ano chegarem à 4ª série; de dois terços não ultrapassarem as duas primeiras séries e, ainda, de uma terça parte das matrículas se concentrarem em escolas rurais tão precárias que mal conseguem alfabetizar os alunos. (NEVES, 1961, p. 3).

Para o ministro, uma das causas do *déficit* na escola primária foi o acesso das crianças após os sete anos de idade e a repetência por causa da má condição

do ensino. Para cobrir o *déficit* e aprimorar a escola, seria necessário o prolongamento do curso primário para seis séries.

Esse posicionamento do ministro ocorreu aproximadamente três meses antes da aprovação da Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que decretou o prolongamento do curso primário, conforme prescrito no parágrafo único, do artigo 26: “Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade”.

A preocupação de Tancredo Neves se deu devido a pressões externas e a necessidades impostas pelo desenvolvimento nacional a fim de cumprir os “[...] termos do compromisso interamericano de Punta del Este e para atender às necessidades educacionais mínimas das áreas urbanas em industrialização”. (NEVES, 1961, p. 4). Ser alfabetizado seria uma condição para adquirir emprego, pois dos nordestinos que se deslocaram para os centros urbanos 85% eram alfabetizados e 15% se alfabetizaram nos dois primeiros anos de migração. Dos que permaneceram em condições sócio-econômicas desfavoráveis 90% eram analfabetos.

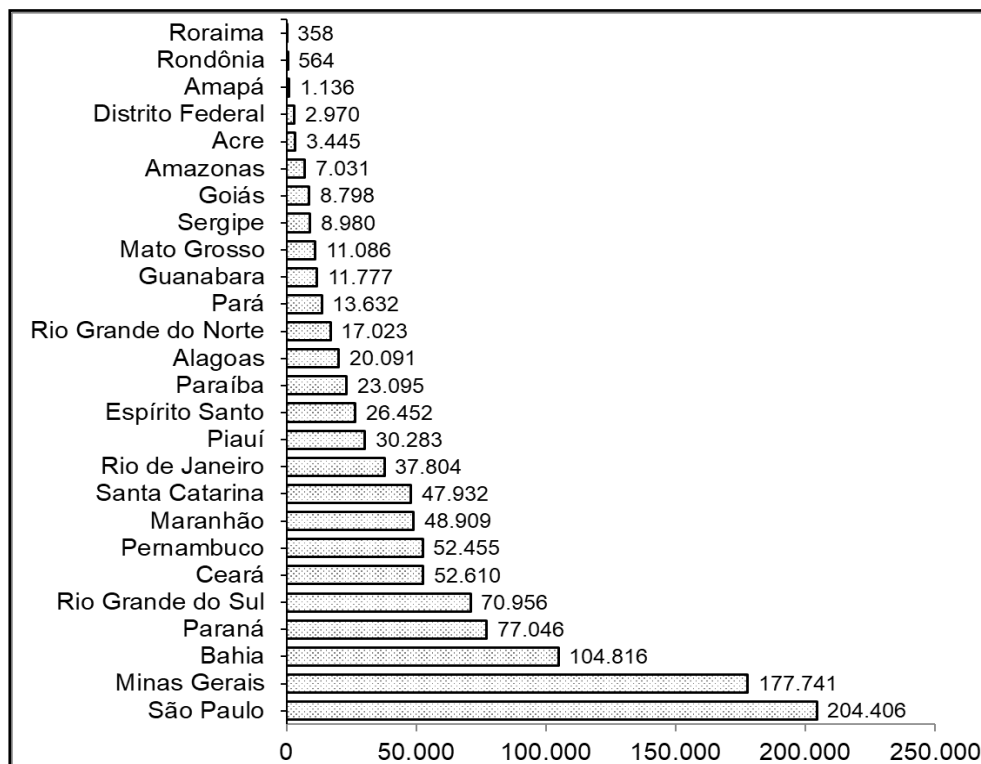
O crescimento populacional brasileiro dificultou cobrir toda a população em idade escolar é o que discorreu Martins (1962) no *texto Situação demográfica e seus reflexos na educação*. No ano de 1950, foi estimado 18 milhões de adultos economicamente ativos para uma população escolar de 10,5 milhões entre os 7 e 14 anos. Já em 1960, a população ativa foi em torno de 23 milhões e para 14 milhões e 200 mil em idade escolar. Neste cenário, pouco mais de 50% da população escolarizável teria acesso à escola e apenas 10% chegavam à 4ª série e as demais só cursavam uma ou duas séries.

Em 1960, a população brasileira totalizava 70.070.457 habitantes. Avanços como a urbanização e outras contribuíram para a redução da taxa de mortalidade e crescimento da taxa de natalidade. Nesta década, a nação passou por algumas mudanças, como a transferência da capital do país do Rio de Janeiro para Brasília e houve uma tentativa de melhor ocupar o interior do país.

Contudo o número de crianças não escolarizadas na idade de 7 anos era muito grande. Considerando os valores absolutos, havia uma situação contraditória já que estados desenvolvidos, como São Paulo, talvez por apresentarem um maior

número de habitantes, possuíam um grande volume de crianças fora da escola, como se vê no Gráfico IV.

Gráfico IV - Brasil. População de 7 anos não escolarizada. 1964.



FONTE: Gráfico elaborado pela autora a partir da tabela de Pinheiro (1966, p. 17).

O gráfico mostra a exclusão logo na idade de ingresso no curso primário, visto que quando a criança não tem acesso à escola na idade correta, ou seja, quando o sistema não é capaz de integrá-la ao contingente de escolarizados, isto se constitui em um fator que dificulta ou impossibilita o seu acesso ao ginásio. Usando dados relacionados com o funcionamento interno da escola, Pinheiro (1966) mostra que, em 1962, no início do ano letivo, havia 8.535.823 crianças matriculadas na escola primária e no término restavam 7.357.711, entre esses houve 4.891.803 aprovações, e 29% de reprovação. Com uma evasão da ordem de 14%, o sistema atendeu realmente apenas 57% do total de matriculados. (PINHEIRO, 1966).

A distorção série-idade permanecia como consequência da reprovação em massa. Mascaro (1967, p. 201) informa que em 1964 “[...] do grupo de alunos de 14 anos de idade matriculados na escola primária, 20,7% ainda estão na primeira série, 13,5 na segunda, 15,5 na terceira, 14,2 na quarta e 14,5 na quinta (admissão)”. E acrescenta que “[...] estão matriculados apenas 9,0% dos adolescentes de 14 anos na 1ª série do curso médio”.

A discussão sobre o fracasso escolar era tema de eventos nacionais e internacionais. Jaime Abreu (1967a) proferiu uma conferência no Itamarati, em 1967, sob o patrocínio da embaixada dos Estados Unidos e ressaltou a importância da perspectiva histórica para discutir os problemas educacionais brasileiros, pois a escola estava situada num contexto histórico e social. Mencionou problemas presentes no sistema escolar, como casos em que os professores primários eram transferidos por não conseguirem pagar a casa escolar; a distância entre a escola e a residência das crianças, tendo estas que caminhar quarenta minutos para chegar à escola; falta de materiais escolares, obrigando as crianças a escreverem nas folhas secas com tinta das sementes, em contraste com as escolas primárias modernamente concebidas como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, e a Escola Guatemala, na Guanabara, ambas mantidas pelo INEP.

Já Veloso (1969) relacionou a seletividade com a perda dos efetivos discentes. Exemplificou que em 1954 de 1.000 estudantes que iniciaram o ensino primário só 35 chegaram a concluir o ensino médio colegial em 1964. Reforçou que a taxa de reprovação-deserção no Brasil foi de 50% na primeira série primária. E caso reduzissem o índice de reprovações, aumentaria a quantidade de vagas e, aos poucos, sem acréscimo de vagas, cobriria toda a população de 7 a 11 anos.

Toda essa situação descrita pelos autores significava a permanência de problemas mesmo diante de um quadro de crescimento das matrículas. Em 1966, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 101, apresenta os aspectos da expansão quantitativa do ensino no Brasil. Esses dados estão sistematizados no Anexo F que apresenta informações sobre a matrícula geral no ensino primário, nos anos de 1932, 1940, 1950, 1963 e 1964, para os diversos estados do país e demonstram que o ensino primário teria crescido 48,1% de 1932 a 1940; 42,3% de 1940 a 1950; 117,1% de 1950 a 1963/64. No período de 1932 a 1964, o crescimento foi de 357,8%. O ensino médio teria crescido: 67,0% de 1935 a 1940; 114,2% de 1940 a 1950; 111,2% de 1950 a 1960; 60,7% de 1960 a 1964. No período de 1935 a 1964, o crescimento das matrículas nesse nível de ensino foi de 1115,0%.

A falta de acesso de grande parcela da população infantil, a permanência da evasão e da reprovação e a retenção dos alunos em uma mesma série por muitos anos foi um quadro que perdurou por toda a década de 60, não havendo mudanças reais de uma década para outra, conforme relatam os autores da RBEP. Na década de 50, os estudos publicados na revista utilizavam dados quantitativos com ênfase

nas taxas de reprovação, evasão e repetência. As causas do fracasso da rede escolar não foram realmente apontadas. Na década de 60, as pesquisas passaram a contemplar dados qualitativos, o interior da escola e seus atores foram objeto de estudo, ainda que de forma tímida. Os fatores intraescolares passaram a ser analisados por causa do grande número de repetentes.

Pinheiro (1966), no seu trabalho realizado para a II Conferência Nacional de Educação, em Porto Alegre, passou a discutir em que medida a formação do professor interferia nos resultados do ano letivo. Havia uma distância entre a prática na escola primária e o programa de preparação profissional. A falta de instrumentos de avaliação da prática docente também foi apontada como causa concorrente. Nesse sentido, como a maioria dos professores não foi preparada para ensinar certas disciplinas, como a Matemática, as crianças eram prejudicadas. E esta disciplina se tornou um elemento de seletividade já que o país estava num período de industrialização e necessitava de técnicos.

Além dos problemas como o número insuficiente de matrículas e irregularidade na distribuição escolar segundo a idade, a rede primária não conseguia manter os estudantes que ingressavam até a conclusão do curso. A reprovação e a evasão significavam perda no investimento e contribuía para a ineficácia do sistema de ensino. (MASCARO, 1967)

Para Mascaro (1967), as causas dos problemas educacionais eram complexas. Fatores econômicos, culturais, sociais e pedagógicos interferiam na escolarização insuficiente e na retenção escolar. Determinantes extrapedagógicos e pedagógicos eram decisivos para o fracasso escolar, como a pobreza e baixo nível sociocultural, pouca quantidade de escolas, má distribuição da rede escolar, existência da baixa densidade demográfica, distorção do conceito de escola pública, gratuita e obrigatória.

Segundo Rosa (1967, p. 226), a comparação dos programas de cada região brasileira com o de países avançados em educação indicou que os responsáveis pela repetência e evasão na escola primária brasileira eram as condições intelectuais, afetivas e de saúde da criança, métodos, recursos de ensino e material escolar, ambiente, equipamento e tempo escolar. Essas seriam as razões pelas quais havia, entre as regiões do país, uma desigualdade em relação ao processo de escolarização. Os estudos de Mascaro (1967) e Rosa (1967) concluíram que a 1ª série primária era a mais seletiva e superava até a entrada no nível superior; e as

exigências contidas nos programas brasileiros, em todas as séries, estavam além do que cobravam outros países.

4 AS PROPOSTAS PARA REDUZIR A SELETIVIDADE NO ENSINO PRIMÁRIO

A promoção automática foi a medida mais discutida nos textos da RBEP, na década de 50, para reduzir a seletividade. Entre os seus defensores alguns eram mais entusiastas e outros mais cautelosos em relação às possibilidades de aplicação no nosso país. Muitos deles pautavam-se por informações relativas à adoção da medida em países estrangeiros.

Em 1954, Teixeira (p. 53-54), afirma que a promoção escolar na escola primária “[...] deve ser automática, classificados os alunos pela série cronológica dos seus estudos e no nível a que tiver atingido pela sua inteligência e pelos métodos e professor que possuir a escola”. As vantagens da promoção automática na escola primária seriam: financeira porque com a aprovação haveria vagas para os novos estudantes; a classe seria composta por grupo etário com os mesmos interesses e aptidões; a escola teria que adaptar-se aos estudantes e não forçá-los a fazer atividades nas quais eles não tivessem êxito, devido às condições oferecidas pela própria instituição que favorecia a poucos; a continuidade do grupo-classe-escolar a fim de que os estudantes trocassem experiências; a aprovação evitaria frustração do estudante, que era uma das causas da evasão; o professor daria atenção a todos os estudantes para não se sentirem discriminados, o que ocorria no regime seletivo ou preparatório.

Com a aprovação automática, as crianças não evadiriam, permaneceriam mais tempo na escola e não passariam vários anos na instituição, surgindo novas vagas, é o que ressalta Teixeira (1954) que, em defesa dos seus posicionamentos, declara:

Se alguém julgar que isto seria despedir da escola os alunos em estado de ignorância, perguntaria a esse escrupuloso se isto não é já o que fazemos, quando forçamos, pela evasão, a saída dos alunos e, mais, quando, a despeito do regime estúpido das repetições de série, deixamos sair depois de cinco anos da primeira série, depois de seis, da segunda série e depois de sete, da terceira e quarta séries. (TEIXEIRA, 1954, p. 55).

O autor complementa afirmando que a mudança de regime controlaria a matrícula escolar por ano e série, homogeneizaria as classes por faixa etária e daria

oportunidade ao professor de permanecer com os mesmos estudantes até o fim do curso, podendo conhecê-los melhor e torná-los amigos.

Já Almeida Júnior (1957) não se mostra tão entusiasta quanto Teixeira no texto de sua conferência reproduzido no número 65 da RBEP. Diante da proposta de adotar a promoção automática como solução veiculada na Conferência Regional sobre Educação Gratuita, promovida pela UNESCO, em 1956, o autor se posiciona com muita cautela. Depois de estudar o trabalho de H. Martin Wilson *Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas*, considera que naquele país as escolas adequaram a complexidade do ensino às necessidades e possibilidades dos estudantes, respeitando os seus ritmos. Essas mudanças, inicialmente, não foram impostas pela legislação, mas surgiram como um costume.

Voltando ao passado da educação em São Paulo e, apreciando recomendações de duas autoridades em educação no estado sobre a promoção automática, Almeida Júnior declara que, em relação ao

[...] que se afirmou em 1921, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, Oscar Thompson teria mesmo, quando Diretor-Geral do Ensino, recomendado a “promoção em massa”. E Sampaio Dória, em carta a esse eminente educador, publicada no “Anuário do Ensino” de 1918, aconselhou expressamente o seguinte: “Promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados”. Semelhante medida equivale, explicou o ilustre proponente, “não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos, só porque vadios ou anormais, teriam de repetir o ano”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 9, grifo do autor)

Almeida Júnior não defendia nem a simples ‘promoção em massa’, recomendada por Oscar Thompson, nem o fechamento das portas da escola aos ‘vadios ou anormais’, como preconizou Sampaio Dória. Ele temia que a implantação da promoção automática no estado de São Paulo, sem os devidos ajustes, causasse mais problemas. E ainda avaliou o prejuízo financeiro causado pelas reprovações e propôs a revisão do sistema de promoções, no Brasil, e o estudo, junto aos docentes, para a execução de um regime de promoção, em caráter experimental, o qual contemplasse a idade cronológica dos estudantes e os valores pedagógicos.

Propôs o reexame da concepção de educação primária, uma vez que a escola era seletiva e cobrava das crianças além de suas capacidades, sendo reprovadas aquelas que não atingissem os padrões estabelecidos. Acreditava que o

ensino deveria ser individualizado de acordo com o desenvolvimento de cada criança. Relatou que a falta de prédios escolares era um grande problema. Diante desse quadro, sugeriu as seguintes medidas: aumento da escolaridade primária; cumprimento da obrigação escolar; aperfeiçoamento do professor; modificação da concepção do ensino primário; revisão dos programas e dos critérios de promoção.

Também chama a atenção para a importância da formação de professores, além de questionar se “[...] em vez de reprovar os alunos, não conviria reprovar os ‘tests’”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 14). Para ele, seria necessário criar circunstâncias favoráveis de aprendizagem para a criança, estimulando-as a frequentar a escola, que ofereceria, além de professores capacitados, um ambiente agradável, condições materiais e espirituais. Recomendando olhar para outros países, sem fazer transplantes, conclui:

Em resumo: — aproveitemos a lição alheia; não, porém, tão-só a da sua página final, a da promoção automática, de todas a menos importante, e que, em si, não constitui a solução do problema da nossa escola primária na fase em que esta se acha. Criemos primeiro no aparelho educacional paulista, e o mais rapidamente possível, as condições de eficiência que outros países produziram à custa de meio século de esforços e sacrifícios. Isto feito, a promoção automática se imporá, como coroamento da excelência da escola e sintoma de maturidade do povo que mantém a instituição. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 14).

No ano seguinte, Pereira (1958, p. 106) também alerta que nas escolas inglesas e norte-americanas a promoção automática foi implantada porque alguns estudantes possuíam capacidade e ritmo inferior à média e que, antes de implantar o programa, eles aperfeiçoaram as condições de funcionamento das instituições escolares. Nestes países, havia a mensuração do aprendizado, as classes eram formadas considerando a capacidade e ritmo dos estudantes e se exigia da criança conforme as suas possibilidades, pois a principal função da promoção automática era “[...] ajustar as atividades socializadoras da escola à capacidade e ao ritmo variáveis de aprendizagem dos alunos, por meio da dosagem equilibrada dos elementos culturais, cuja transmissão deva processar-se formalmente.” (PEREIRA, 1958, p. 106). Dessa função, decorre a secundária que é a economia do sistema escolar.

Leite (1959) tomando as contribuições de alguns teóricos estrangeiros, argumentou sobre a promoção automática e a adequação do currículo ao

desenvolvimento do aluno. Ressaltou a importância de se examinar o sentido da reprovação na escola brasileira. E indagou como a escola primária poderia reprovar se a frequência era obrigatória? O porquê de a escola aceitar a reprovação? Qual a solução? Para responder a estas questões, comparou a escola pública primária ao mercado de trabalho e perguntou: qual seria a reação de um trabalhador que tivesse sua tarefa reprovada diariamente? Leite propõe, então, que a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do estudante e a instituição da promoção automática deveriam ocorrer concomitantemente, embora reconhecesse que a efetivação dessas soluções demoraria um tempo e não eliminaria outros problemas, como a falta de prédios escolares e a curta duração do período escolar.

Preocupado com o currículo, o autor defendia que este deveria estar adequado à idade, interesse e maturidade da criança, bem como, com a dinâmica social. O currículo deveria ampliar as possibilidades de escolhas para a criança afim de não entediá-la, mas essa expansão deveria ser limitada, pois a criança só precisaria aprender assuntos e conteúdos de acordo com o seu desenvolvimento e não conceitos puramente abstratos. Para Leite (1959) a proposta não era a de abandonar a criança a si própria em atividades curriculares desordenadas e descontínuas, mesmo porque elas não percebem plenamente as suas necessidades, mas de planejar um currículo organizado, com finalidades bem definidas, utilizando tarefas ordenadas.

Com a nova estrutura, alguns problemas poderiam existir, como o desnível entre os educandos; mas se na escola tradicional o professor partia do princípio da homogeneidade, usando o mesmo programa e tarefas idênticas para os estudantes, com a promoção automática a classe seria dividida em subclasses e haveria atividades comuns e as diversificadas, contemplando os níveis de realização e a aprendizagem ativa. A função do professor seria auxiliar a aprendizagem, acabando com a predileção do educador em dar mais atenção para as crianças medianas em detrimento das que possuíam um nível superior ou inferior, exigindo pouco ou demasiadamente desses dois últimos grupos. (LEITE, 1959).

Para aqueles que eram contra a reprovação automática, justificando que na vida social os estudantes passariam por reprovações, Leite responde que essa é uma visão simplista, pois

O triunfo ou o sucesso estão ligados não apenas à capacidade e ao esforço, mas também ao acaso. De forma que educar para uma sociedade de estrita justiça é, sem dúvida, preparar a criança para falsos critérios e falsas expectativas. E não é só. Na vida social — fora da escola — o indivíduo pode procurar outra atividade ou outro grupo em que seu comportamento e suas qualidades positivas sejam aceitas. Na escola, ao contrário, é obrigado a reconhecer a sua incapacidade, e a continuar na mesma atividade em que é reprovado. Para a escola que reprova — a observação é de Roger Barker (op. cit.) — não importam as qualidades positivas da criança (sua capacidade de cooperação, de trabalho em grupo, etc.), mas apenas a realização acadêmica. Portanto, a reprovação escolar é, ao contrário do que pode parecer, muito mais grave que a maioria das reprovações sociais, na medida em que não permite sequer o direito de abandonar a atividade. (LEITE, 1959, p. 201).

E finalizou, mencionando a necessidade de rever os critérios de contagem dos pontos para professores, que têm como parâmetro o total de estudantes aprovados, encontrando outros tipos de estímulos para o aperfeiçoamento do trabalho docente; lembrando a dificuldade para abandonar uma prática exercida há anos e aderir a outros métodos usando-os com eficiência, propõe a participação dos professores, diretores e inspetores na discussão do novo programa, pois sem a contribuição deles o programa estaria destinado ao fracasso.

Também Rosa (1967, p. 228-229) criticou o programa escolar brasileiro por ensinar as crianças a decorar as lições ao invés de contribuir para que elas experimentassem situações e pudessem aplicar os conhecimentos apreendidos. Os conteúdos eram extensos, com vocabulário desconhecido pelo estudante e atividades que não contemplavam o seu estágio de maturidade, os estudantes não contemplados nos estudos ficavam revoltados e desanimados. A escola estabelecia metas de aprendizagem precocemente, criando obstáculos intransponíveis para grande parte dos estudantes, de modo que a consequência de se insistir em adotar programas inflexíveis, avaliações inadequadas, professores despreparados e tempo escolar reduzido seria o fracasso escolar. A autora sugeriu a diversificação dos programas, a sua revisão e o cuidado com as transposições pedagógicas sem levar em conta a realidade brasileira.

A estagnação das matrículas na 1ª série levou a propor o jardim de infância como solução para a reprovação, considerando que na pré-escola a criança adquiria maturidade e experiência. Marinho (1959) relata que foram estudados 1086 casos, em 1952, no Distrito Federal, sendo observada uma promoção de 80,32% para as crianças que frequentaram o jardim de infância e de 57,89% para as que não

frequentaram. A autora concluiu que o jardim de infância auxiliava na redução da repetência na primeira série, gerando vantagens educacionais e financeiras para o município. Afirma, ainda que

[...] costuma existir forte pressão das famílias interessadas em “adiantar” a escolaridade pela iniciação antes dos 7 anos. A falta de compreensão do meio familiar em relação ao valor educativo das atividades lúdicas da infância constitui sério problema social. (MARINHO, 1959, p. 7, grifo do autor)

Na década de 60, há uma tendência de tratar a questão do fracasso escolar de uma forma mais ampla o que denota uma maturidade na análise dos problemas educacionais. Percebe-se um maior conhecimento da realidade da educação no país e a construção de uma perspectiva cada vez mais profissional no que diz respeito à pesquisa e ao planejamento educacional. Nessa direção, Abreu (1967a) sublinhou a ausência do status de especialista na educação, como havia em outras áreas do conhecimento, surgindo muitas pessoas que não tinham legitimidade técnica, mas opinavam, influenciavam e decidiam, causando confusões e distorções nas teorias e práticas educacionais. Faltavam profissionais qualificados para executar múltiplas tarefas interdisciplinares no campo da pesquisa educacional.

O paradigma do capital humano passou a permear as análises do sistema escolar brasileiro por volta da década de 60. É um momento em que se pensa sobre a articulação entre a educação e o mercado de trabalho, pois o Brasil estava na fase de desenvolvimento. Essa preocupação também esteve presente na revista. Em 1968, o nº 112 traz o informe de um grupo de trabalho do INEP no qual foi indicado que, atendendo aos objetivos sociais e econômicos, uma maior produtividade na educação ocorreria “[...] por um fluxo mais rápido das crianças escolarizadas, a par da formação, pela escola, de produtos de melhor nível de qualidade [...]” (PINHEIRO; PIRES; OSÓRIO, 1968, p. 270).

A tônica das medidas propostas na década de 60 está voltada para a reformulação do sistema de ensino. Assim, os textos publicados nesse período propõem a implementação de programas e métodos diversificados, atendendo a individualidade, interesse, aptidão e necessidade das crianças; avaliação de acordo com o desenvolvimento psicológico dos estudantes, deixando de cobrar elementos inúteis e além da capacidade da criança; abolição do regime que prevê a realização da 1ª série em mais de um ano; mudança da mentalidade do professor para

compreender esse novo contexto, assim como, incentivo para ele, inclusive financeiro; e organização das turmas por idade.

5 O ACESSO AO GINÁSIO NAS DÉCADAS DE 50 E 60 NOS TEXTOS DA RBEP

Fontes secundárias foram usadas para compor esse texto, bem como, a legislação educacional vigente no período de referência do estudo. Mas a principal fonte foram os documentos e artigos da RBEP, publicados na década de 60, que versavam sobre os entraves para o acesso ao ensino médio nas décadas de 50 e 60. Esses artigos tinham, como autores, profissionais que, através de sua escrita, fomentavam as reflexões em torno da educação, dentre os quais estavam Frank Bonilla, Jaime Abreu, Carlos Correa Mascaró, Aparecida Joly Gouveia, Durmeval Trigueiro e Lúcia Marques Pinheiro.

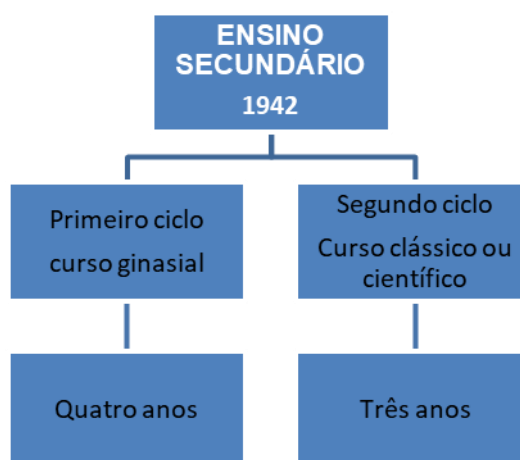
Como visto no capítulo anterior, na década de 50, predominavam, na revista, discussões em torno da escola primária e, em 60, além da presença desse tema, o acesso ao ensino médio e universitário ganhou relevância.

Durante a década de 50, os critérios para acesso ao ginásio eram regulamentados pelas disposições constantes da Lei Orgânica, promulgada em 1942, antes, portanto, da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário. De acordo com o Decreto-lei n. 4.244 - de 9 de abril de 1942, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário, este tinha as seguintes finalidades:

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. (BRASIL, 1942).

De acordo com o Diagrama 2, o ensino secundário seria ministrado em dois ciclos. O primeiro, ou curso ginásial, seria ministrado no estabelecimento denominado de ginásio. O segundo ciclo, compreendendo dois cursos paralelos, o curso clássico e o curso científico, seria ministrado em estabelecimentos denominados de colégios.

Diagrama 2 - Brasil. Estrutura do ensino secundário de acordo com Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.



FONTE: Diagrama elaborado pela autora com base na Lei Orgânica do Ensino Secundário. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.

Por esta lei, havia uma centralização da construção dos programas que seriam sempre organizados por uma comissão geral ou por comissões especiais, designadas pelo Ministro da Educação. Considerando o elenco de disciplinas publicado no texto legal, Romanelli (2003) analisa que no currículo prescrito predominou a cultura geral e humanística, que já vinha marcando anteriormente o ensino secundário no Brasil.

Quadro 2 - Brasil. Disciplinas do currículo dos cursos ginásial, clássico e científico de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário. 1942.

Disciplinas do curso ginásial	Disciplinas dos cursos clássico e científico
I. Línguas: Português; Latim; Francês; Inglês. II. Ciências: Matemática; Ciências naturais; História Geral; História da Brasil; Geografia Geral; Geografia do Brasil. III. Artes: Trabalhos manuais; Desenho; Canto Orfeônico.	I. Línguas: Português; Latim; Grego; francês; Inglês; Espanhol. II. Ciências e filosofia: Matemática; Física; Química; Biologia; História Geral; História do Brasil; Geografia Geral; Geografia do Brasil; Filosofia. III. Artes: Desenho

FONTE: Lei Orgânica do Ensino Secundário. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.

Realizando uma breve análise das disciplinas contidas no Quadro 2, nota-se que não havia distinção significativa entre o curso clássico e o científico e o currículo

não era diversificado. As disciplinas eram quase as mesmas nos três tipos de cursos, variando de forma pouco significativa a quantidade de disciplinas entre os dois cursos. No curso ginásial, havia 14 disciplinas e no curso clássico ou científico 16.

Apesar de a lei determinar, em seu art. 9º, que o curso ginásial estaria articulado com o ensino primário e o que aluno transitaria em termos de metódica progressão do curso primário para o ginásio, a passagem do ensino primário para o curso de ginásio estava subordinada aos seguintes critérios:

- a) Ter pelo menos onze anos, completos ou por completar, até o dia 30 de junho;
- b) Ter recebido satisfatória educação primária;
- c) Ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários. (BRASIL, 1942).

Os exames de admissão poderiam ser realizados em duas épocas, uma em dezembro e outra em fevereiro. Os exames de admissão de segunda época representavam outra chance, pois também poderiam ser prestados por candidatos não aprovados na primeira época; o candidato não aprovado em exames de admissão, num estabelecimento de ensino secundário, não poderia repeti-lo em outro, na mesma época. A exigência do exame configurava a existência de uma independência entre os dois níveis de escolarização. Entretanto, esse exame de admissão um rito de passagem do primário para o ginásio, o pequeno número de alunos que concluía o curso primário e a pequena oferta de cursos de ginásios resultavam em um pequeno volume de matrículas nos ginásios.

Os dados do ANEXO G revelam que, entre 1950/1960, houve um crescimento das matrículas no ensino secundário, que foi mais expressivo nos ginásios onde a matrícula total passou de 338.059 para 754.608. Apesar da expansão entre os anos 50 e 60, a escola média atendia a apenas uma pequena parcela da população.

A Tabela 2, que reproduz dados levantados por Gouveia (1967), evidencia o baixo atendimento da população de 12 a 18 anos nos cursos secundários. Guanabara e o Estado de São Paulo eram os que incorporavam, nesse nível de ensino, a maior parcela da população de 12 a 18 anos, mesmo assim, apresentavam percentuais muito baixos. No estado da Guanabara, apenas 29,13 % da população em idade de 12 a 18 anos estava matriculada no ensino secundário e em São Paulo só 18,02%.

Tabela 2 - Brasil. Urbanização e frequência a cursos de nível médio por estado. 1960.

ESTADO	Percentagem da população vivendo em cidades de 20.000 habitantes ou mais	Percentagem de indivíduos 12 a 18 anos matriculados nos curso de ensino secundário
Guanabara	97,47	29,13
São Paulo	45,61	18,02
Rio de Janeiro	35,74	12,42
Rio Grande do Sul	28,00	12,71
Pernambuco	25,86	8,11
Pará	23,21	7,33
Amazonas	21,36	6,80
Minas Gerais	16,97	8,96
Rio Grande do Norte	16,69	6,38
Mato Grosso	15,86	7,73
Bahia	15,67	5,64
Espírito Santo	15,14	9,84
Paraíba	14,86	4,91
Sergipe	14,80	6,99
Paraná	14,75	9,42
Ceará	14,03	6,04
Santa Catarina	13,70	7,67
Alagoas	12,06	5,42
Piauí	11,08	5,38
Goiás	9,28	5,98
Maranhão	5,00	2,72

FONTE: Gouveia (1967, n. 107, p. 33).

Nos estados mais desenvolvidos, com mais alto grau de urbanização, havia mais possibilidades de ter acesso ao ensino secundário, pois as vagas estavam concentradas nos centros urbanos. Contudo, ao confrontar o percentual de matrícula da população de 12 a 18 anos no ensino secundário com o percentual da população em cidades com mais de 20.000 habitantes, conclui-se que, mesmo nas regiões mais urbanizadas, o número de estudantes fora do primeiro e segundo ciclos do ensino secundário era grande. A localidade de moradia influenciava no acesso.

As condições de funcionamento do nível primário acentuavam a existência de apenas um pequeno contingente de pessoas aptas a demandar pelo ensino ginásial. Vários críticos apontavam a falta de articulação entre a escola primária e a secundária; a primeira nem preparava para acesso aos níveis mais elevados de instrução e nem ensinava algo de valor real para os estudantes. Ademais, metade

das crianças em idade escolar não chegava a frequentar a escola. As que permaneciam não completavam o curso elementar. Apenas 10% dos estudantes cursavam os quatro primeiros anos escolares. A escola primária era criticada por ser antidemocrática e seletiva, tendo como finalidade real preparar um pequeno grupo para a escola secundária (BONILLA, 1962).

A falta de articulação entre os diversos níveis do sistema escolar era duramente criticada, uma vez que no primário e no secundário

[...] escondem-se ainda dois outros sistemas disfarçados, o de preparo para o exame de admissão à escola de nível médio, e o do exame vestibular ao ensino superior, que fazem as vezes da indispensável articulação. Estes dois últimos sistemas ocultos são, na realidade, os que contam. O ensino regular e sistemático vale na medida em que satisfaz às exigências destes dois sistemas, escondidos, mas indispensáveis à conquista das barreiras estabelecidas entre a escola primária e a média e esta e a superior. (RBEP, 1962, n. 86, p. 101)

Os problemas anteriormente mencionados e a falta de articulação continuam mesmo depois de promulgada uma nova Lei do ensino, em 1961. A Lei nº 4.024 mantém o exame como mecanismo de acesso ao determinar, em seu artigo 36, que o ingresso ao ensino médio dependia da aprovação em exame de admissão.

O ensino primário teria a duração de quatro séries anuais. A lei abriu a possibilidade de extensão ao determinar que os sistemas de ensino poderiam estender a sua duração até seis anos, utilizando os dois últimos para ampliar conhecimentos e iniciar o aluno em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Entre os críticos, encontra-se Pinheiro (1966) que afirma que a desarticulação entre o primário e o ginásio contribuiu para a seletividade no acesso a esse nível de ensino, apenas um número reduzido conseguia entrar no ginásio. Segundo a autora, no Brasil encontram-se na 1ª e 2ª séries do ginásio 8% das crianças de 12 a 14 anos e 11% das que estão frequentando a escola. Se acrescentadas a esse último contingente 26.800 que estão avançadas para a idade, essa última percentagem se elevaria para 12%. Desta forma, os programas dificilmente contemplariam os estudantes que entraram tardiamente no ginásio, pois não estariam de acordo com as suas idades.

Apesar das lutas pela democratização do ensino, do crescimento da industrialização e da urbanização, a escola primária permanecia atrasada e não

conseguia inserir socialmente e culturalmente o cidadão. O censo escolar do Brasil de 1965 levantou o percentual de crianças entre os sete e quatorze anos que frequentavam a escola. Menos da metade das crianças de sete anos estavam na escola, indicando que o comum era uma entrada tardia.

No entanto, grande era a percentagem de crianças entre 11 e 14 anos de idade matriculadas na escola primária, fase em que deveriam estar frequentando o nível médio. Situação pior era do contingente dos estudantes de 14 anos que ainda estavam no curso primário, o que significa estar concluindo o primário com 17 ou mais anos, como podemos ver com mais precisão no Tabela 3:

Tabela 3 - Brasil. Distribuição percentual por idade das crianças matriculadas na escola primária segundo o Censo Escolar. 1964.

Idade	Percentual do grupo etário que frequenta a escola
7	47,4
8	65,8
9	72,4
10	73,0
11	74,6
12	70,8
13	66,7
14	60,6

FONTE: Gouveia (1967, p. 32).

Os dados apresentados na Tabela 4 corroboram as constatações de que havia uma defasagem idade-série. Através deles, pode-se observar a distribuição dos alunos de acordo com a idade e série dos alunos do ensino primário e médio. Constata-se que 20,7% dos alunos de 14 anos ainda estão na primeira série; 13,5 % na segunda; 15,5% na terceira; 14,2% na quarta e 14,5 na quinta que correspondia à série de preparação para o exame de admissão. Mascaro (1967, p. 201) informa que “Do grupo etário de 11 anos – que é a idade regular da matrícula na primeira série dos cursos médios – apenas 2,0% ali se encontravam no ano de levantamento dos dados.”

Tabela 4 - Brasil. Distribuição da população escolar de 7-14 anos no curso primário e médio por idade. 1964.

IDADE	CURSO PRIMÁRIO						CURSO MÉDIO			
	1.ª série	2.ª série	3.ª série	4.ª série	5.ª série	6.ª série	1.ª série	2.ª série	3.ª série	4.ª série
7	95,8	4,2								
8	80,6	17,8	1,6							
9	60,5	28,0	10,6	0,9						
10	45,5	28,0	19,0	7,1	0,4	—	0,2			
11	35,7	24,5	21,3	14,1	2,2	—	2,0	0,2		
12	29,0	20,5	20,1	15,5	7,6	—	5,6	1,6	0,1	
13	24,3	17,0	18,6	16,0	9,2	0,2	8,4	5,0	1,2	0,1
14	20,7	13,5	15,5	14,2	14,5	0,3	9,0	7,0	4,1	1,2

FONTE: Mascaro (1967, p. 202).

No decorrer da década de 60, alguns estados aproveitaram a possibilidade de estender a escolaridade proposta na LDBEN de 1961. Em 1965, a RBEP, nº 97, na seção documentação, informou sobre a implantação, em São Paulo, da 5ª e 6ª séries no curso primário como medida que articulava o primário com o ginásio, mesmo com a dependência do exame de admissão. A implantação ocorreria, inicialmente, nas localidades que não possuíam ginásios.

A proposta de extensão da escolaridade do ensino primário passou então a ser tema de discussão. As críticas contra a falta de articulação entre os diversos níveis de ensino se sucedem em vários artigos da RBEP, sempre vinculadas ao tema da articulação desse nível de ensino como o médio.

Abreu (1967b, p. 253), afirma que o sistema de ensino, que deveria ser “[...] um conjunto de organizações escolares e para-escolares que se articulam e integram ordenada e progressivamente”, se apresentou como um labirinto para aqueles que tentaram chegar ao ginásio. O sistema de ensino foi excludente por sua forma de funcionamento, gerando a seletividade também fomentada pelos fatores sócio-econômicos que dificultavam a transição do primário ao ginásio.

Outra referência a esse processo de exclusão educacional, a partir dos exames de admissão, pode ser observado em Pinheiro (1966). O autor apontou a insuficiente implantação da 5ª e 6ª séries e o uso indevido dos prédios das escolas primárias para instalação de ginásios em detrimento das classes de 1º a 4º ano. Ressalta que muitas crianças, tentando fazer cursos de admissão para o ginásio, por mais de um ano, perdem a oportunidade de permanecer na escola primária e entrar no ginásio na 2ª série, como a lei permitia para os que concluíam a 6ª série.

Mascaro (1967), na época Diretor na do INEP, apresentou na III Conferência Nacional de Educação, realizada em Salvador, em abril de 1967, o texto intitulado *Extensão da Escolaridade*. Trata-se de um vigoroso pronunciamento estruturado em três subtemas: criação de classes de 5ª e 6ª séries do curso primário; articulação entre o ensino primário e ginásial; e primeiro ciclo do ensino médio. Logo no início do texto, define a extensão como universalização do ensino primário, afirmando que “A extensão da escolaridade pode ser entendida como a garantia efetiva de uma educação primária obrigatória e gratuita, destinada a todos aqueles a quem foi historicamente reconhecido o direito de recebê-la [...]” (MASCARO, 1967, p. 191).

Entretanto essa perspectiva de universalizar e garantir a educação a todo o grupo etário, com direito a usufruir das oportunidades de ensino, foi frustrada por falta de recursos financeiros, o que deu lugar a uma educação primária reduzida. Mascaro (1967) apontou que a universalização do ensino primário só era questão para discussão em países como o Brasil, que não conseguiram construir uma rede de escolas capaz de atender à totalidade das crianças em idade de escolarização obrigatória.

O autor refere-se à necessidade imperiosa de acabar com o sistema dual existente entre nós, um destinado a receber a população pobre e outro destinado à classe média e alta. Era necessário estabelecer a continuidade entre os dois níveis, no caso, entre o curso primário e o médio. Após indicar exemplos de países que enfrentaram a questão, adotando soluções e de fazer referências às conferências internacionais das quais surgiram recomendações sobre o tema, o autor trata da extensão da escolaridade no Brasil.

Tomando por base as constatações feitas por Pinheiro (1966), estas foram as principais causas do fracasso da implantação da 5ª e 6ª série no Brasil: ausência de orientação sobre o currículo; incompreensão dos objetivos das últimas séries; falta de recursos financeiros; falta de prédios escolares e de equipamentos; insuficiência de pessoal qualificado; desinteresse do professorado, considerando que o acréscimo de novas séries exige especialização, esforço para o qual não eram remunerados; poucas vagas na segunda série dos ginásios; má receptividade dos diretores dos ginásios aos estudantes oriundos da 6ª série.

Além desses aspectos, cabe ressaltar que os ginásios funcionaram nos prédios dos grupos escolares, geralmente no turno noturno, em detrimento da ampliação da escola primária. Para a implantação da 5ª e 6ª séries, seria necessário

uma reformulação para integrá-las ao sistema escolar, com exata definição de objetivos e sentidos, estruturação de currículos, capacitação dos professores, com equipamentos satisfatórios e ingresso no ginásio, automaticamente, mediante a apresentação do certificado de conclusão do primário, bem como a construção de prédios escolares adequados a este fim. (MASCARO, 1967, p. 207)

No que diz respeito à articulação entre o primário e o ginásio, o que havia era “[...] todo um sistema disfarçado ou oculto, paralelo ao sistema legal, para fazer as vezes de ponte sobre os abismos que separam um nível de ensino do subsequente.” (MASCARO, 1967, p. 210). Em todo o país, funcionava um sistema paralelo de cursos de admissão que preparava, através de técnicas de adestramento, o candidato para prestar o exame de admissão. Era grande o número de alunos matriculados na primeira série do ginásio que eram oriundos desse tipo de curso, assim como foi comum utilizar a 5ª e 6ª séries como cursos preparatórios, contribuindo para que essas séries não tivessem objetivos próprios.

A lei de 1961 teria falhado ao não admitir a unificação pedagógica da escola primária e do ginásio, essa determinação tornou impreciso o limite entre as duas escolas. O que se observa é:

A reminiscência dos velhos arquétipos de discriminação social na educação, quando escola primária e ginásio eram tidos como instituições de natureza diferente e não como fases de um processo educativo contínuo, ainda é sentida claramente, não só pelas barreiras que se erigem, como norma, à livre circulação entre ambas, como por suas estruturas pedagógicas profundamente diversas, e ainda pela desvalorização da escola primária em relação ao *status* pedagógico atribuído à escola secundária. (MASCARO, 1967, p. 212, grifo do autor).

Tomando por base o grande número de reprovações nos exames de admissão, o autor conclui pela existência de uma desarticulação entre o conteúdo do ensino primário e o que era exigido para ingresso no ginásio. Daí ser necessário, para chegar a uma satisfatória articulação, rever vários aspectos do que na prática e na legislação estava estabelecido no ensino primário e ginásio.

Trigueiro, no seu trabalho intitulado *Educação complementar: análise da experiência*, também apresentado em 1967, na III Conferência Nacional de Educação, considerou que a LDBEN/1961 colaborou para a discriminação uma vez que a educação complementar correspondente aos dois anos de extensão da escolaridade primária, proposta na lei, não resolveria o problema educacional por

conter duas falhas: o ensino primário, mesmo ampliado, era considerado inferior ao ensino médio em termos de prestígio; e a LDBEN colocou os dois anos complementares em inferioridade, ao considerá-los equivalentes apenas ao 1º ano ginasial.

O autor relembra Anísio Teixeira com sua proposta de um ensino obrigatório de oito anos que, por ser inviável, deu lugar a uma proposta de acréscimo transitório de dois anos complementares à escola primária, até que o ensino de quatro anos primário, mais quatro secundário fosse viável de ser implantado. Para Anísio a complementaridade sanaria a frustração dos estudantes que abandonavam o ginásio e evitaria a subutilização da capacidade da escola média.

Trigueiro (1967) avaliou que a educação complementar uniria a escolarização intelectual e manual. As atividades manuais, antes rejeitadas pela escola tradicional, por serem destinadas às classes mais modestas, desenvolveriam na criança o senso de objetividade e determinadas habilidades. Outro argumento foi de que a educação complementar evitaria que o estudante ficasse dois anos sem atividades. Apesar dessas considerações, o autor ponderou que a extensão da escolaridade no Brasil talvez não tivesse bons resultados, porque seria o prolongamento da escola primária que, por sua vez, era ineficiente e deteriorada. Embora a extensão fosse quantitativamente vantajosa, porque o estudante teria mais tempo escolar, não significava qualidade de ensino.

Em sua avaliação, os idealizadores da educação complementar visavam uma alternativa para os estudantes que fracassavam, os que evadiam da escola média e os que cursavam apenas uma parte dos quatro anos do ginásio. Contudo, a melhor solução seria que todos tivessem condições financeiras para cursar o ginásio, ou seja, ter acesso ao ensino básico correspondente à escola primária mais acrescida do ginasial. (TRIGUEIRO, 1967, p. 224)

Gouveia (1967, p. 32), estudando as desigualdades no acesso à educação no nível médio explica que as crianças que viviam em regiões centrais teriam mais possibilidade de acesso ao nível médio, como as da região Sul. Contudo, mesmo em estados urbanizados, a escola média foi restrita a uma pequena população, isto é, aos privilegiados. A maioria dos estudantes do nível médio era da zona urbana. Os da zona rural possuíam pouca probabilidade de fazer esse curso; a frequência aos cursos médios estava relacionada com a estrutura ou hierarquia sócio-econômica.

Os filhos de operários que acessavam esses cursos vinham de categorias superiores, seus pais eram supervisores e trabalhadores qualificados.

O percentual de filhos de operários na última série do primeiro ciclo do nível médio, nos estados mais ricos do Sul, não era superior ao Norte e Nordeste, de acordo com o autor. E no segundo ciclo, o percentual de filhos de operários era ligeiramente menor no Nordeste do que em São Paulo. Diante da pesquisa realizada, Gouveia (1967) assinalou que a probabilidade dos filhos dos operários chegarem à última série do curso básico não seria maior em São Paulo do que em certas capitais do Norte e Nordeste.

Gouveia (1967, p. 37) ainda afirmava que em São Paulo 20% ou menos dos estudantes do primeiro e segundo ciclo eram de origem operária. A mesma situação ocorria com os cursos normais, que eram frequentados, preponderantemente, pela classe média. O número de vagas oferecidas para o curso secundário no Estado era bem menor que a demanda. Os filhos dos operários que tentavam ingressar neste grau de ensino já tinham ultrapassado a idade escolarizável e eram poucos. Os estudantes reprovados em escolas públicas ou aqueles que nem quiseram concorrer ao exame de admissão recorriam aos cursos noturnos particulares que mantinham padrões mais baixos para receber essa clientela.

O exame de admissão era um dos fatores principais para a exclusão do estudante aspirante ao ensino médio. O candidato de origem operária teria que concorrer com os filhos da classe média e alta e mostrar certos conhecimentos. Ainda que houvesse vaga, se o estudante não atingisse o nível estipulado pela instituição seria desclassificado. Soma-se a isto o fato de que, caso o candidato conseguisse ser aprovado no exame de admissão, não poderia ser reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas, conforme determinava a LDBEN/61.

Gouveia (1967, p. 41) destaca a relação entre o corpo docente e a origem dos estudantes, pois “[...] quanto mais baixa a posição sócio-econômica do estudante, ou de sua família, tanto maior é a probabilidade de ter ele professores sem diploma de

curso superior”¹. A qualidade do ensino recebido variava de acordo com a origem social do educando.

Diante das ideias discutidas pelos diversos autores selecionados, deve-se concordar com Abreu (1967a) que, refletindo sobre a extrema desarticulação do sistema de ensino no Brasil, considera que o sistema deveria ser articulado, contínuo e unificado, mas havia dissociação entre os seus diversos níveis – primário, médio e superior – de acordo com a classe social a qual se destinava. Havia um grande abismo entre os níveis de ensino, um verdadeiro sistema oculto, constituído pelos cursinhos preparatórios ao ginásio e ao ensino superior de modo a proporcionar o acesso ao nível posterior. E, além do mais, a administração de cada nível encarava o subsequente com desconfiança.

¹ Ver trabalho da própria autora intitulado “O nível de instrução dos professores do ensino médio”, pesquisa e planejamento, nº 8, dez. de 1964.

6 AS EVIDÊNCIAS DOS ESTUDOS PUBLICADOS NA RBEP NAS DÉCADAS DE 50 E 60 DO SÉCULO XX SÃO VÁLIDAS PARA A BAHIA?

Os textos sobre seletividade, analisados nos capítulos anteriores, são estudos que, em sua maioria, trazem resultados para o país como um todo, não estudam especificamente a Bahia. Apenas nas tabelas que trazem dados para os diversos estados do Brasil é que estão presentes indicadores para o Estado da Bahia. Os únicos estados que tiveram tratamento mais individualizado foram o Rio Grande do Sul, São Paulo e Guanabara.

Para verificar como os resultados das análises sobre a seletividade refletiam e o que acontecia na Bahia, foi necessário agregar novas informações levantadas em textos produzidos localmente. Essa estratégia serviu também para obter um maior conhecimento sobre questões relacionadas com o acesso à escola primária e ao ginásio na Bahia. Para tanto, foi utilizada a obra intitulada *Plano Integral de Educação*, que publicou o diagnóstico elaborado na perspectiva de fundamentar o planejamento das ações educacionais na gestão do governador Luís Viana Filho.

Para corroborar as evidências localizadas nas RBEP utilizou-se também os depoimentos publicados na tese “A História da Educação de Valença - segunda metade do século XX: memória de professoras negras”, defendida por Maria José Mariano, no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, que trazem informações sobre as situações e problemas vivenciados por professoras do município de Valença quando eram crianças ao tentar o acesso ao ensino ginasial.

Para evidenciar que os problemas vivenciados em Valença também ocorriam em outras partes do país, a título de ilustração foram utilizados os resultados apresentados por Minhoto (2007), oriundos de pesquisa sobre o exame de admissão, realizada em estabelecimentos escolares de São Paulo e, ainda, as contribuições de Ermel e Bastos (2012) sobre os manuais para o exame de admissão.

6.1 SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA BAHIA NAS DÉCADAS DE 50 E 60

O diagnóstico identificou que, no ano de 1965, a população escolar no Estado da Bahia, entre 7 a 14 anos era estimada em 1.276.444 crianças. A taxa de escolarização no estado foi de 46% entre as crianças de 7 a 11 anos. A população escolar, na zona urbana, para essa faixa etária, contava com 304.855 crianças (36%) e 541.965 (64%) na zona rural. Contudo, a matrícula era inversamente proporcional já que 64% das crianças cursavam escolas urbanas e 36% escolas rurais.

A rede escolar de ensino primário da Bahia, em 1966, contava com 7.861 unidades municipais e 2.507 estaduais, 790 particulares e 12 federais. Totalizando 16.577 salas de aula, 56,4% situadas na zona urbana e suburbana e 43,6% na zona rural.

Havia escolas com uma sala, que funcionavam com dois ou mais professores, em até três turnos. Os dados demonstram que a localidade era um fator de interferência na educação. Aqueles que moravam nas cidades maiores tinham mais possibilidades de estudar e atingir um nível mais elevado de instrução.

Muitas escolas funcionavam em galpões, garagens e salas com espaço menor que 25 metros, mal iluminadas, sem ventilação apropriada, com instalação sanitária precária, o que dificultava a aprendizagem.

A maioria dos professores não tinha formação específica e mais de 50% dos estudantes eram reprovados na primeira série. A heterogeneidade quanto à faixa etária, a má formação do professorado e a falta do jardim de infância eram alguns fatores que contribuíam para o fracasso escolar. A Lei Orgânica do Estado da Bahia aprovada em 13 de setembro de 1967 estava prevendo como solução a criação de cursos de adaptação para os estudantes que chegassem na escola tardiamente.

A matrícula na zona rural era bem maior do que na zona urbana, totalizando quase o dobro de estudantes. À medida que a faixa etária crescia, o número de estudantes decrescia. Talvez a causa desse fator fosse a retenção das crianças na mesma série, sobretudo nas iniciais.

A cobertura da escolarização no ensino primário pela rede municipal era bem superior à rede estadual. E a retenção dos alunos da primeira série era uma

realidade como demonstra o total de alunos da primeira série correspondente a 89.933, alunos com idades de 7 a mais de 15 anos na rede estadual. Na rede municipal, a situação era ainda mais alarmante com um total de 304.180 alunos matriculados em todas as séries; a rede tinha 232.992 na 1ª série, o que representava 77, 6% dos alunos. (Tabela 5).

Tabela 5 – Bahia. Matrícula geral por idade, série escolar e segundo a dependência administrativa. 1965. ²

Séries Idades	7	8	9	10	11	12	13	14	15 e +	Total
Estadual										
I	20.026	20.234	15.581	11.567	7.010	4.376	2.245	1.110	1.784	89.933
II	1.287	5.119	7.824	8.980	7.543	5.817	3.576	1.782	1.805	43.733
III	4	1.154	4.023	6.983	7.840	7.617	5.837	3.653	3.028	40.139
IV		2	780	2.746	4.987	6.303	5.769	4.490	4.300	29.377
V			3	513	1.844	3.135	3.663	3.407	3.957	16.522
	27.317	26.509	28.211	30.789	29.224	27.248	21.090	14.442	14.874	219.704
Municipal										
I	43.143	41.829	39.022	35.086	36.406	20.215	13.126	7.950	6.145	232.992
II	1.319	3.776	7.084	8.917	9.045	8.164	5.955	3.946	2.889	51.105
III		319	891	1.677	2.352	2.986	2.886	2.252	1.884	15.237
IV		1	74	342	497	705	825	744	645	3.833
V				31	103	180	271	251	257	1.093
	44.462	45.925	47.071	46.043	38.403	32.250	23.063	15.143	11.830	304.190

FONTE: BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura, (1970, I tomo, p. 164)

A situação retratada na tabela demonstra que as evidências levantadas nas análises apresentadas nos textos da RBEP, correspondentes às décadas de 50 e 60, se aplicavam ao estado da Bahia no que diz respeito às taxas de escolarização por sexo e ao inchaço das séries iniciais. Por trás da retenção de matrículas, estão a reprovação, a repetição das séries por vários anos, a entrada tardia na escola, a evasão, enfim, a exclusão.

Ainda deixa claro que o tratamento dos dados, considerando o estado como uma unidade de análise, resulta em informações mais precisas quanto à magnitude

² Foi preservado o total de acordo com o documento original, embora apresente erros.

dos problemas estudados o que, por certo, oferece subsídios para o planejamento local e para a correção dos problemas.

Essa situação era reflexo da situação econômica, social e cultural herdada de décadas passadas, bastante discutida por economistas baianos e também conhecida dos profissionais envolvidos, naquele momento, na elaboração do diagnóstico e nas propostas de planejamento que, a partir dele, foram delineadas.

No relatório apresentado ao governador do Estado da Bahia, em 1950, por Anísio Teixeira, então Secretário de Educação e Saúde, informou sobre a expansão do ensino primário, do crescimento das matrículas e frequência, criação de classes e desdobramento de outras, bem como, da ampliação do ensino de adultos. Contudo, ressaltou que esse crescimento quantitativo se deu numa estrutura descentralizada de administração do ensino, sem fiscalização e assistência técnica e mostrou-se favorável a descentralização do ensino, com a criação de delegacias regionais e reestruturação do departamento de educação.

O secretário lembrou que, em 1946, a Bahia ocupava o penúltimo lugar do país no ensino primário com um déficit de 74% de atendimento. Nos três anos posteriores, houve crescimento da matrícula e frequência e a matrícula geral teve um crescimento significativo a partir de 1947. Contudo, confrontando os números de matrícula e de frequência, nota-se que em torno de 27% a 33% dos estudantes abandonavam a escola. E dos que permaneciam poucos eram aprovados, o que geralmente correspondia à metade. A quantidade ínfima dos que conseguem concluir o ensino primário leva Anísio a afirmar que na Bahia a educação era um privilégio (Tabela 6).

Em 1946, em relação ao ensino primário, a média geral do país era de 70 alunos por 1.000 habitantes e a Bahia tinha 33 alunos por 1.000 habitantes. Tomando dados ainda provisórios, constatou-se que, em 1949, essa média poderia ter chegado a 63 alunos, aproximando-se da média geral.

Teixeira ressalta a necessidade de melhorar também a qualidade do ensino e aponta que a falta de prédios escolares era um problema, sobretudo na zona rural. Por esse motivo, através de um projeto do INEP, junto com o Ministério de Educação, o Governo Baiano passou a construir as denominadas escolas rurais. Estas seriam construídas com materiais de fácil acesso e com arquitetura simples, edificando escola nuclear (três salas), grupo escolar médio (seis salas), grupo escolar completo (quatorze salas).

Tabela 6 – Bahia. Indicadores do funcionamento do ensino primário público estadual, municipal e particular. 1940-1949.

Indicadores	Ano									
	1940	1941	1942	1943	1944	1945	1946	1947	1948	1949
Unidades escolares	1.947	2.098	2.332	2.211	2.208	2.107	2.155	4.097	4.588	5.009
Corpo docente	2.966	3.180	3.399	3.227	3.307	3.230	3.327	5.324	5.859	6.232
Matrícula Geral	152.913	159.786	163.935	154.052	153.142	145.080	153.157	236.108	268.499	275.575
Frequência média	101.421	105.747	110.905	103.432	104.114	98.729	104.874	170.574	195.757	198.349
Aprovações em geral	42.655	65.949	53.903	52.724	53.134	49.844	51.902	77.337	101.523	**
Conclusões até o 3º ano	*	*	*	*	*	*	8.534	9.033	10.017	**
Conclusões até o 5º ano	3.098	3.813	3.980	3.652	4.037	3.704	3.918	3.749	4.021	**

* Dados não apurados

** Dados em apuração.

FONTE: Teixeira (1950, p. 13).

Pelos dados estatísticos analisados percebe-se que, apesar do estado ofertar escolas, não garantia a permanência dos estudantes, que necessitavam de fardamento e materiais escolares. Fatores relacionados com a condição das famílias também interferiam, contribuindo para afastar os alunos da escola, principalmente no interior do estado.

Embora o ensino médio tenha se expandido no estado, não era acessível para todos e, na segunda metade da década de 60, com base nos dados analisados para a elaboração do diagnóstico do Plano Integral de Educação, a situação podia ser assim resumida:

A rigor, a nossa escola média é um ponto de estrangulamento do processo educacional geral, contribuindo para que se quebre a continuidade e progressividade do sistema preconizado na Legislação Nacional e Estadual. Equivale dizer, o ensino médio, em maior proporção que o primário, mesmo no ciclo ginásial, não é acessível a todos os que deveriam participar dos benefícios da educação, na faixa respectiva. Basta verificar-se que dos 336 municípios do Estado, apenas 205 podem oferecer oportunidades de prosseguimento de ensino médio aos concluintes do ensino fundamental comum. Isso mesmo, sem levar em conta outras deficiências, que as pesquisas e levantamentos de dados vão acentuando, vez que a rede escolar se expande de modo desequilibrado e distorcido, registrando-se uma natural concentração

no Recôncavo e em algumas regiões como a de Feira de Santana. (BAHIA, 1970, tomo II, p. 6-7).

A desarticulação do ensino foi tema abordado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos entre os anos 50 e 60. O trecho acima é uma evidência de que o mesmo problema da falta de continuidade e progressão escolar ocorria na Bahia, sendo, talvez, o mais grave a seleção antecipada pela falta de oferta de cursos de ginásio em todos os municípios. Assim, o ensino médio, na metade da década de 60, ainda era para poucos.

Em 1966, a média de escolarização no grau médio no estado era de 28%, havendo lugares em que esse índice se reduzia até 15% ou 10%, como na Chapada Diamantina e Sertão do São Francisco.

Tabela 7 – Bahia. Distribuição dos 362 estabelecimentos de ensino médio. 1966.

Denominação	Capital		Interior		Total
	Nº de estabelecimentos	Matrícula	Nº de estabelecimentos	Matrícula	Total
Particular	60	18.795	128	26.170	188
Estadual	15	28.044	22	17.772	37
Federal	3	1.028	2	189	5
Municipal	-	-	64	10.856	64
C.N.E.G.	-	-	68	7.489	68
Total	78	47.867	284	62.476	362

FONTE: Bahia (1970, p. 7)

Embora a quantidade de instituições particulares fosse bem superior ao da rede estadual, o número de matrícula nessa rede era mais elevado. A esfera federal teve pouca participação. Em 1966, das instituições, 284 funcionavam no interior e 78 em Salvador. A capital concentrava 43% da matrícula do estado. Vale assinalar a importância no interior dos estabelecimentos da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, facilitando o acesso ao ensino médio. (Tabela 7).

Dos estabelecimentos existentes, 180 possuíam menos de 150 estudantes. Apenas 70 instituições educativas tinham mais de 500 aprendizes matriculados.

Dados comparativos demonstram que, em 1955, a maior parte do contingente de estudantes estava concentrada na capital. Onze anos depois, o número de matrículas no interior ultrapassou o da cidade do Salvador. Isto era um sinal de que

a expansão da educação média começava a atingir o interior do estado baiano, embora ainda houvesse uma grande concentração na capital:

Tabela 8 – Bahia. Crescimento da matrícula do ensino público no interior e na capital. 1955-1966.

Localização	Matrícula			
	1955		1966	
	Abs.	%	Abs	%
Interior	13.360	38,9%	62.476	57,0%
Capital	20.990	61,1%	47.867	43,0%
Estado	34.350	100,0%	110.343	100,0%

FONTE: Bahia (1970, p. 15)

Essa alta concentração da demanda em Salvador era antiga. Durante décadas, a falta de escolas no interior e o baixo prestígio das poucas existentes obrigavam as famílias a enviar os seus filhos para estudar na capital, em escolas particulares ou no Ginásio da Bahia.

Segundo o diagnóstico em análise, só o Colégio Estadual da Bahia possuía mais de um sexto da população escolar do ensino secundário do Estado e mais de um terço entre os colégios de Salvador.

Em 1955, a matrícula nessa instituição educativa foi de 5.076 estudantes e no ano seguinte 5.617, ultrapassando a matrícula do Colégio Pedro II, no Distrito Federal, que foi, respectivamente, 3.763 e 4.587 para aqueles anos.

Essa questão já havia sido objeto de atenção em anos anteriores. Entre o fim da década de 40 e o início da de 50, para enfrentar essa situação, Teixeira (1950) tomou medidas para descentralizar as matrículas do Colégio Estadual da Bahia e do Instituto Normal da Bahia com a construção de ginásios de bairros.

A ampliação da rede escolar do nível médio, observada na Tabela 8, era recente. Uma vez que no texto do plano em análise foi destacado que em 1947, como ensino secundário só havia o Colégio Estadual da Bahia, o Instituto de Educação Isaias Alves, duas escolas normais no interior, uma em Caetité e outra em Feira de Santana. A soma de todas as escolas estaduais desse nível de ensino não chegava a 2000 matrículas.

Entre 1946 e 1950, foram criados, em Salvador, os ginásios de bairro na Liberdade, Nazaré e Itapagipe que funcionavam em escolas primárias ou casas alugadas.

Outros ginásios foram surgindo como o do Rio Vermelho e, a partir de 1957, foi criado, em Brotas, o ginásio Góes Calmon, em Itapagipe, a Escola Normal Alípio Franca e o Ginásio da Polícia Militar e, em São Caetano, o Pinto de Carvalho. Posteriormente foram criados os ginásios dos subúrbios.

No interior, a ampliação do ensino médio se deu a partir da década de 50, quando o estado passou a criar ginásios e escolas normais em algumas cidades como Serrinha, Jequié, Vitória da Conquista, Jacobina, Itabuna e Juazeiro.

Anísio Teixeira (1950), discorrendo sobre a expansão do ensino médio, informou que as matrículas estavam sendo distribuídas pelo estado e que havia a intenção de criar dez centros regionais de educação média e normal. Informou ainda que estava incrementando o acesso de estudantes através de bolsas (Tabela 9):

Tabela 9 – Bahia. Matrícula nos estabelecimentos de ensino médio com indicação dos estudantes em estabelecimentos oficiais e dos bolsistas do Estado em estabelecimentos particulares. 1948-1950.

Ano	Matrículas					
	1948 -	5.175	sendo	5.074	nos estab. of. e	101
1949 -	5.785	sendo	5.489	nos estab. of. e	296	bolsistas
1950 -	6.416	sendo	5.692	nos estab. of. e	724	bolsistas

FONTE: Teixeira, (1950, p. 46).

Pela Tabela 9, observa-se que a quantidade de estudantes contemplados como bolsista ainda era pequena. Entretanto as bolsas eram um importante mecanismo para facilitar o acesso nos municípios onde o estado não se fazia presente com estabelecimentos gratuitos de ensino médio.

Em relação ao exame de admissão em seu relatório, Teixeira (1950) afirma que se não fosse o critério adotado para a seleção dos educandos, a expansão quantitativa da educação média seria maior. Com isto, fazia referência ao exame de admissão que funcionava como um divisor entre o ensino primário e o secundário. A reprovação dos candidatos ao exame de admissão ao ginásio era muito elevada.

Em 1947, a reprovação no exame de admissão nos dois estabelecimentos públicos que ofereciam ensino secundário, na capital do estado, o Colégio Estadual da Bahia e Instituto Normal da Bahia foi de 42,6%; no ano seguinte foi de 73,9%, em 1949 esse percentual chegou a 65,2% e em 1950 atingiu os 67,3%. Apesar da expansão quantitativa de vagas, o número de reprovações era alto, apresentando no quadriênio a média de 62%. Considerando esses dados, nota-se que a Bahia apresentava a mesma seletividade registrada no nível nacional pelos autores da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Tabela 10).

E, se concorrer ao exame de admissão em Salvador era difícil, no interior as dificuldades aumentavam, principalmente para os filhos de famílias de baixo poder aquisitivo.

Tabela 10 - Bahia. Candidatos inscritos, aprovados e reprovados no exame de admissão no Colégio Estadual da Bahia e Instituto Normal da Bahia. 1947-1950.

Ano	Inscritos	Aprovados	Reprovados
1947	732	420	312
1948	1.172	306	866
1949	1.151	401	750
1950	1.294	423	871
Total	4.349	1.550	2.799

FONTE: Teixeira, 1950, p. 47.

A seleção ocorria no acesso ao ginásio e também durante o processo escolar já que a permanência na escola secundária era outro problema, visto que, por lei os reprovados duas vezes eram excluídos da escola.³

³ Com o Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, conhecido como reforma Francisco Campos, o ensino secundário foi estruturado em fundamental com duração de cinco anos e o complementar em dois anos. O exame de admissão ao ginásio começou a funcionar nas escolas em 1933, através da portaria de 15 de abril de 1932. Anos depois, o Decreto-lei n. 4.244 - de 9 de abril de 1942, que aprova a Lei Orgânica do Ensino Secundário, mantém o exame de admissão. Algumas prescrições legais posteriores reestruturaram o ensino secundário, mas só com a promulgação da Lei nº 5.692 de 1971 o exame de admissão foi extinto e o ensino primário integrado ao 1º ciclo do ensino secundário, o ginásio.

Além dos altos percentuais de reprovação, pelas leituras realizadas tornou-se evidente a imprescindibilidade do curso preparatório ao exame de admissão e a desvalorização do sentido da escola primária.

A exclusão no ensino secundário tinha a ver com o tipo de instituição que o candidato cursava, aqueles que possuíam poder aquisitivo colocavam seus filhos para estudar em escolas, geralmente particulares, que os preparavam desde o primário para realizar o exame de admissão.

O exame tinha por função camuflar e legitimar a seleção realizada previamente, já que as instituições reproduziam o programa do exame de admissão no último ano do ensino primário. Este mecanismo já era uma pré-seleção dos que iriam fazer parte do ensino secundário, que, por sua vez, conduziria ao ensino superior. (MINHOTO, 2007).

6.2 A CONTRIBUIÇÃO DE OUTRAS PESQUISAS PARA UMA MAIOR COMPREENSÃO DO EXAME DE ADMISSÃO COMO ELEMENTO DE EXCLUSÃO NO ESTADO DA BAHIA

Algumas questões como a tensão, o temor e terror presentes durante a realização do exame de admissão não podem ser percebidas nos relatórios oficiais ou através de análise de dados estatísticos. Diante da ausência de documentos que tratem dessas questões considerou-se válido tomar as contribuições de pesquisa realizada por Mariano (2015) em Valença, município do Estado da Bahia, que levantou depoimentos de professores que passaram pelo o exame de admissão no período de referência dessa dissertação.

O exame era percebido como mais um tipo de avaliação pelos estudantes que eram preparados para este momento; enquanto para os que não tiveram esse privilégio a prova era encarada com temor, principalmente por não conhecer os componentes da banca examinadora. Houve casos de candidatos passarem mal na hora do exame.

Nas diversas narrativas dos que enfrentaram o exame, percebe-se a tensão e o temor da reprovação. Mariano traz o relato de Neuza, professora de Valença, que nasceu em 1955:

A primeira vez que eu fiz a admissão perdi. Só passei na segunda época, que tinha a primeira época e segunda época. Na primeira época eu passei em português e matemática, mas na última eu perdi. Que tinha que tirar cinco, cinco, cinco, cinco, cinco, se não... Na segunda época eu consegui. Aí fui para... Era 5ª série ou 1ª série? Era 1ª série ginásial. Aí, eu fui fazer daí pra cá não perdi ano nenhum (...) (MARIANO, 2015, p. 88).

A mesma autora traz o relato de Antônia, professora do município de Valença, que afirma ter estudado a partir dos cinco anos de idade numa escola particular, pois onde morava não existia escola pública. Como a lei não exigia o certificado de conclusão do primário, os estudantes poderiam ingressar no ginásio após aprovação no exame de admissão e Antônia informa que não fez o quarto ano primário todo, nem fez o quinto. Fez o curso de admissão e passou.

Privilegiava-se o preparatório, saltava-se uma ou mais séries do primário para fazer o exame de admissão. O sentido da escola primária ia se perdendo. Não cursar todas as séries ou viver na escola primária a preparação para o exame de seleção é negar os objetivos do ensino primário, uma vez que ele vai além das aprendizagens dos conteúdos cognitivos, sendo também espaço para aprendizagem das relações, de socialização e de amadurecimento emocional.

A irmã de Jacira, uma das entrevistadas em Valença, depois de uma primeira reprovação no exame de admissão, quando criança, só conseguiu ingressar no ginásio a partir dos 22 anos de idade, quando o exame foi extinto. No entanto com Jacira foi diferente como mostra o depoimento transcrito por (MARIANO, 2015, p. 87):

(...) Eu fiz a 5ª série na escola rural do Campinho, que hoje é a Maria das Graças Ferrari, mas da primeira vez que eu fiz a 5ª série eu não fiz o curso de admissão, porque era eu e minha irmã na mesma série. Então eu falei pra minha mãe, como minha irmã é mais velha do que eu um ano, a senhora paga a admissão pra ela ir logo pro ginásio e a senhora paga pra mim no próximo ano. Então, minha irmã fez o curso, fez o exame de admissão, mas não passou. Por isso, no ano seguinte, eu disse: oh! Minha mãe, agora eu não abro mão, agora a senhora vai pagar pra mim também. Eu estudei, me preparei no curso e fiz a prova e graças a Deus passei logo de primeira também, só que minha irmã continuou sem passar. Anos depois, quando foi extinta essa exigência da prova de admissão, foi que ela foi estudar, se formou em Magistério e Curso Técnico em Contabilidade. Só que ela não atua na área, atua na área de saúde.

O curso preparatório para ingressar no ginásio comprometia o orçamento familiar, principalmente para quem tinha mais de um filho. Era comum o chefe de

família optar por dar oportunidade ao filho mais velho e que muitas crianças trabalhassem para ajudar no sustento da casa.

Segundo os relatos de pessoas que se submeteram ao exame de admissão, o curso preparatório era imprescindível para o êxito nas provas. O tempo destinado ao curso era longo, pois o conteúdo programático era extenso. Nem todos os estudantes possuíam o capital cultural exigido para passar no exame e nem todas as famílias valorizavam a educação como meio de ascender socialmente, pois, na maioria das vezes, a escola estava distante da realidade da comunidade.

Em São Paulo, depoimento transcrito de Ermel e Bastos (2012) demonstram a tensão causada pelo exame, a desvantagem de não cursar o primário na instituição em que se realizaria a prova e de não conhecer os professores.

Ao transcrever o relato de Urbim no processo do exame de admissão prestado no ano de 1959, Ermel e Bastos (2012, p.12) permite ao leitor conhecer com riqueza de detalhes como ocorria o exame:

Quem estava no final do quinto ano primário tinha que fazer o exame de admissão ao ginásio. Por volta dos 11 anos, os estudantes deixavam o grupo escolar e iam para o novo colégio, quase sempre maior. Antes, porém, o suplício das provas de Redação, Gramática, Matemática, Geografia e História, com duas notas cada: a da prova escrita e a da oral. Os professores chamavam os alunos para, depois da parte escrita, sortear algumas perguntas que deviam ser respondidas na hora. Que sufoco! Quem passou por isso está marcado para o resto da vida. Na redação, a gente descrevia uma gravura exposta na frente de todos os que queriam ser admitidos no ginásio. Na prova oral de Português, as perguntas eram sobre as regras gramaticais. Morriamos de medo das questões sobre análise sintática e crase. Quando a gente era aprovado, ultrapassando também o terror das perguntas escritas e orais de Matemática, acidentes geográficos e datas históricas, começava a deixar de ser criança. Havia tanta coisa para se fazer no ginásio que as brincadeiras na praça, os gibis e os álbuns de figurinhas foram ficando distantes de nós. E, com a invenção da cola plástica, nunca mais usamos goma arábica.

A memorização era primordial para o êxito no exame de admissão, assim como o controle emocional. Era exigida das crianças uma postura de maturidade que talvez estivesse além da sua idade. Segundo a narrativa, a passagem para o ginásio significava um “rompimento” com a infância e a adesão de algumas obrigações.

As crianças que não conseguiam adentrar no ginásio ficavam ociosas; assim, alguns colégios instituíram a 5ª série ou admissão, havendo até a 7ª série como alternativa de evitar a desocupação. (ERMEL; BASTOS, 2012).

Com a implementação do exame de admissão, cresceu a produção editorial de manuais para os estudantes, principalmente entre 1950 e 1970. Segundo Ermel e Bastos (2012), esse tema foi pouco estudado pelos pesquisadores.

Nos depoimentos levantados em São Paulo, vários depoentes rememoram suas impressões sobre os manuais que fizeram parte da sua experiência de preparação para o exame. Embora na Bahia, como em todo o Brasil, os manuais também estivessem presentes, os depoimentos selecionados para análise não privilegiam esse tema, a exceção é o depoimento de Neuza:

[...]. Se não fizesse esse curso não entrava no ginásio. **E ali levava mais um ano, ali estudando aquela admissão, ali, aquele livro bem grosso. Você já viu esse livro?** Com Professora Eutímia era pago. Aí agora era pago. E nós fizemos esse curso lá, eu e os colegas da época. Das minhas irmãs, somente eu. Porque uma se dedicou, como é que diz? Se atrasou muito, ela não se dedicou muito aos estudos. A outra ficou, foi pra bordados, mas para estudar mesmo somente eu. Os outros primos meus, por conta daquela história que eu já te falei, também deixaram de lado. Tudo bem! [...]. (MARIANO, 2015, p. 88, grifo nosso).

Fischer (2011, p. 195 *apud* ERMEL; BASTOS, 2012, p. 14, grifo do autor), recorda da importância do manual:

É impossível deixar de registrar, igualmente, a memória da textura daquele pesado livro chamado *Admissão ao Ginásio*. Recordo que as folhas eram muito lisas, acetinadas, e que eu gostava de passar a mão sobre elas. De tanto folhear, de tanto estudar e manusear, as páginas costuradas iam ficando soltas, mas a verdade é que aquele livro era uma espécie de tesouro para mim. O papel tinha um cheiro especial, que muitas vezes em minha vida reconheci na experiência com outras obras.

Com a importância que o exame de admissão assume no contexto educacional e com os altos índices de reprovação tornou-se imprescindível adotar mecanismos de preparação que assegurasse a aprovação.

Aqueles que não estudavam em escolas primárias, que preparavam os alunos para o exame de admissão, quando podiam pagar, procuravam os professores que

se dedicavam a preparar os candidatos ao exame e adquiriam fama, na comunidade, tornando-se referência de bom professor.

No município de Valença, na Bahia, a professora Eutímia desempenhou um papel importante na contribuição para o avanço da escolarização e marcou a vida de muitas pessoas. É o que se depreende do depoimento de Neuza prestado a Mariano (2015):

(...) Porque eu estudei no primário até o 5º ano. Meu último ano foi lá com Jilda. [...] E, daí, eu fui tirei o 5º ano. Eu fui fazer o curso de admissão com a professora Eutímia. A professora Eutímia era a professora de referência. Todo mundo que tinha que fazer o curso de admissão pra poder passar, a média menor era a nota cinco. (MARIANO, 2015, p. 88).

Isso não ocorria só na Bahia, as professoras especializadas estavam presentes em outros Estados do país. Em seu depoimento, Ricardo Chaves (2011, p. 39 *apud* ERMEL; BASTOS, 2012, p. 13), participante da pesquisa realizada em São Paulo, expressa a gratidão do aprendiz para com a professora com quem se preparou para o exame:

Eu era candidato a uma vaga na Escola Técnica Parobé, uma das mais difíceis e concorridas. Conta a lenda que, entre os 800 pretendentes, me classifiquei em décimo primeiro lugar. Nunca mais fiz nada parecido. Valeu, Dona Florinda!!

As aulas preparatórias eram quase que obrigatórias para aqueles que tivessem condições e coragem para participar da seleção ao ensino secundário. Algumas crianças do quinto ano passavam as férias estudando para o exame em fevereiro já que não possuíam condições de concorrer ao exame na primeira época. Havia as que repetiam a quinta série para preparar-se melhor para as provas de seleção ao ensino secundário, ou faziam curso preparatório com duração de um semestre ou um ano.

Do exposto, tornou-se evidente que questões como as levantadas nesse capítulo, sobre o acesso ao ensino médio e a exclusão, não podem ser percebidas apenas com o cálculo de taxas de escolarização e outras usadas nas análises do sistema educacional. Ainda que esses indicadores tenham uma importante contribuição para o conhecimento de determinados problemas, é preciso verticalizar as análises para alcançar o interior da escola, o âmbito familiar, as impressões e sentimentos dos alunos etc. Por isso mesmo, em um dado momento, os textos

publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos passaram também a apresentar resultados de pesquisas que estudaram alunos, pais de família, as escolas, os resultados de avaliações de aprendizagem, como foi o caso dos textos escrito por Rosa (1967) e Gouveia (1967).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre o fracasso escolar no Brasil se iniciam nas primeiras décadas do século XX e vão se ampliando ao longo do tempo. Aproximadamente na metade deste século, há uma maior preocupação com o tema com a interferência de profissionais da educação.

Desta forma, estes pioneiros começaram a fazer uma análise do sistema educacional brasileiro por meio de pesquisas quantitativas e qualitativas, as quais revelaram os problemas na educação; assim, eles publicizaram os seus estudos nos periódicos e em outros meios de comunicação.

Utilizando um desses periódicos como fonte, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, é que se atingiu o objetivo principal dessa dissertação, que foi estudar a seletividade no ensino primário e as dificuldades de acesso ao ginásio no Brasil. Ao fazer isto, este estudo evidenciou que o ensino primário estava voltado a preparar os estudantes para o ingresso no ginásio, em detrimento dos tipos de aprendizagens específicas para aquela idade, isto é, 7 aos 11 anos.

O número de crianças repetentes, sobretudo nas primeiras séries primárias, era elevado. E poucas conseguiam concluir o ensino primário. Destas um número ínfimo ingressava no ginásio.

As discussões sobre o insucesso escolar não questionavam a situação sócio-econômica do educando, o currículo, a formação de professor e outros fatores intra e extraescolar, que contribuía para a reprovação, repetência, evasão e abandono. A partir dos anos 60, começou a surgir esse tipo de preocupação. Neste sentido, os pesquisadores começaram a propor medidas para sanar os problemas da seletividade no ensino primário e o acesso ao ginásio.

Através das análises realizadas, pode-se perceber como se deu a evolução do sistema educacional brasileiro, principalmente em torno das discussões da escola para todos, perceber alguns problemas herdados do período em questão, para poder entender algumas questões atuais.

REFERÊNCIAS

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, v. 10, n. 20, 115-130, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/928> >. Acesso em: 06 mar. 2016.

ERMEL, Tatiane de Freitas; BASTOS, Maria Helena Camara. Ingresso ao ginásio: os manuais de preparação ao exame de admissão (1950- 1970). **VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Mai-jun./ 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2559>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

GIL, Natália de Lacerda. **Reprovação e repetência escolar**: a configuração de um problema político-educacional. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

INEP. Informações gerais. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-70anos>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. Documento e História: A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Org.). **O historiador e suas fontes**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 9-27.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 5. ed. Salvador: EDUFBA, 2013. 145 p.

LUCA, Tânia Regina de. Fontes impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In: Pinsky, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 111-153.

MARIANO, Maria José. **A História da Educação de Valença - Segunda metade do século XX**: memória de professoras negras, Salvador. Tese (doutorado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, PPGEDUC, 2015.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. "Memória e cultural material: documentos pessoais no espaço público". In: **Revista Estudos Históricos**, n. 21. Rio de Janeiro: editora da Fundação Getulio Vargas, 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/287>> .Acesso em: 30 mar. 2016.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra (2007). **Da progressão do ensino elementar ao ensino secundário (1931-1945):** crítica ao exame de admissão ao ginásio. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007, 303 f. Tese (Doutorado em educação: história, política e sociedade) – Programa em Educação: História, Política e Sociedade, PUC, São Paulo, 2007.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira.** A Organização Escolar. Campinas, 20 ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

RODRIGUES, José Honório. **A pesquisa histórica no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 28. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2003.

ROTHEN, José Carlos. O INEP e a RBEP. In: **Funcionário Intelectual do Estado:** um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação. Tese (Doutorado em educação) - Programa de PósGraduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba, São Paulo, 2004, p. 111-158. Disponível em: <<http://www.rothen.pro.br/tese-arquivos-3034.php>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

_____. José Carlos. Inep com seus 70 anos: um senhor maduro em constante busca de sua identidade. In: MORAES, Jair Santana (Org.). **O Inep na visão de seus pesquisadores.** v. 3, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 13-30.

SOUZA, Clarilza Prado de. A Escola Instituição Pensante. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes (orgs.). **Experiências e representação social:** questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 247-266.

Relatório impresso

Teixeira, Anísio. **Relatório apresentado ao senhor Governador por Anísio Teixeira, Secretário de Educação e Saúde, em 1950.** Imprensa Oficial da Bahia, 1950.

Planos educacionais

BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano integral de educação e cultura.** Salvador, 1970. v. IX, I Tomo. Governo Luiz Viana Filho. Imprensa Oficial da Bahia.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano integral de educação e cultura.** Salvador, 1970. v. IX, II Tomo. Governo Luiz Viana Filho. Imprensa Oficial da Bahia.

Leis

BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Lei Orgânica do Ensino Primário. Decreto – Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: em: 15 set. 2015.

_____. Lei nº 10.269, de 29 de agosto de 2001. Dá nova denominação ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. 29 de agosto de 2001; 180º da Independência e 113º da República. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10269.htm >>. Acesso em: 15 set. 2015.

Revistas

ABREU, Jayme de. Problema brasileiros de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 48, n. 107, jul-set, p. 9-31, 1967.

_____. Jayme de. Articulação entre o Ensino primário e o médio no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 48, n.108, out-dez, p. 253-264, 1967.

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v.XXVII, n. 65, jan-mar, p. 3-15, 1957.

BONILLA, Frank. A educação e o desenvolvimento político no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. XXXVIII, out-dez, n. 88, p. 45-73, 1962.

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 1, n. 1, jul, 1944. p. 3-4.

CUNHA, N. et al. Aspectos da expansão quantitativa do ensino no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 45, n. 101, jan-mar, 1966, p. 115-123

GOUVEIA, Aparecida Joly. Desigualdade no acesso à educação de nível médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 48, jul-set, n. 107, p. 32-43, 1967.

KESSEL, Moysés I. A evasão escolar no ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. XXII, n. 56, out-dez, p. 53-72, 1954.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. XXXII, n. 75, jul-set, p. 189-203, 1959.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 179-185, jan./abr. 2005.

MARINHO, Heloísa. A influência do jardim de infância na promoção da primeira série. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. XXXI, jan-mar, n. 73, p. 3-8, 1959.

MARTINS, Otávio. A evasão escolar no ensino primário Fundamental comum (Brasil em geral). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. XXII, n. 56, out-dez, p. 56-60. 1954.

_____. Otávio. Situação demográfica e seus reflexos na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. XXXVII, n. 86, abr-jun, p. 81-92, 1962.

MASCARO, Carlos Correa. Extensão da escolaridade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 47, n. 106, abr-jun, p. 191-218, 1967.

MATOS, Luis Alves de. A aprovação e a reprovação escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. XXVI, n. 63, jul-set, p. 254-257, 1956.

NEVES, Tancredo. Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. XXXVI, n. 84, out-dez, p. 3-11, 1961.

PEREIRA, Luís. Promoção automática na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. XXX, n. 72, out-dez, p. 105-107, 1958.

PINHEIRO, Lúcia Marques. Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários e o Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de**

Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. XLVI, jul-set, n.103 p.10-64 1966.

PINHEIRO, Lúcia Marques; PIRES. Nise; OSÓRIO, Norma Cunha. Operação-escola: subsídios para reformulação do ensino primário brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 50, n.112, out-dez, p. 270-284, 1968.

RBEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 1, n. 1, jul, 160 p.,1944.

_____. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 1, n. 3, set, 1944.

_____. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. XXXVII, n. 86, abr-jun, 1962.

_____. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 44, n. 100, p. 217-219, out./dez. 1965.

ROSA, Maria Avany da Gama. Serão adequados os programas brasileiros de curso primário? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 47, n.106, abr-jun p. 226-245, 1967.

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Nota preliminar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. XXII, n. 56. out-dez. p. 53-55, 1954.

TRIGUEIRO, Durmeval. Educação complementar: análise da experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 47, n.106, abr-jun p. 219-225, 1967.

VELOSO, João Paulo dos Reis. Sistema educacional efetivo e bem disseminado. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 51, n. 114, abr-jun, p. 435-437, 1969.

ANEXOS

ANEXO A - Títulos e cargos desempenhados pelos autores do primeiro volume da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

COLABORADORES DO I VOLUME
ALCIMAR TERRA, diretor da Divisão de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro; antigo assistente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.
ALMEIDA JÚNIOR, A., professor de Medicina Legal da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo; ex-professor de Biologia Educacional na Faculdade de Filosofia da mesma Universidade; ex-diretor geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Autor de "Escola Pitoresca"; "Biologia Educacional"; "Investigação da Paternidade", e numerosos outros trabalhos.
ÁLVARO NEIVA, técnico de administração escolar do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; fundador e antigo diretor do Instituto Cruzeiro, Cruzeiro, Estado de São Paulo, onde realizou a experiência da <i>Escola Ativa Direta</i> . Autor de "Educação para a vida".
CARNEIRO LEÃO, A., professor de Administração Escolar na Universidade do Brasil; antigo diretor do Departamento de Educação no Distrito Federal; ex-secretário de educação no Estado de Pernambuco. Autor de "Administração escolar"; "O ensino na capital do Brasil"; "Sociologia"; "A sociedade rural"; e numerosos outros trabalhos.
ELISA DIAS VELOSO, técnico de educação, da Seção de Orientação e Seleção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; antiga professora na Escola Normal de Belo Horizonte.
EMÍLIO PLANCHARD, professor da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Autor de "Introdução à psicologia das crianças"; "Problemas atuais da pedagogia" e outros trabalhos.
GERMANO JARDIM, do Serviço de Estatística da Educação e Saúde; membro do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Autor de "Rumos de Organização da Estatística Brasileira" e outros trabalhos.
HELENA ANTITOFF, professora, da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais; antiga assistente de Ed. Claparède, no Instituto J. J. Rousseau; fundadora da Sociedade Pestalozzi, dedicada à educação de menores deficientes. Autora de numerosos trabalhos de investigação psicológica e de pedagogia experimental.
HELOÍSA MARINHO, professora do Instituto de Educação e do Colégio Ben-nett, no Rio de Janeiro; especialista em psicologia infantil. Autora de "A linguagem do pré-escolar", e outros trabalhos.
HUMBERTO BASTOS, da redação do "O Observador Econômico e Financeiro"; antigo assistente técnico do Departamento de Educação em Alagoas. Autor de "Rumos da civilização brasileira", de que vários capítulos tratam dos problemas da educação.
JACIR MALA, chefe da Seção de Orientação e Seleção Profissional do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação; antigo técnico do Centro de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação do Distrito Federal; autor de "Estatística e experimentação pedagógica".
LEONEL FRANCA, S. J., Reitor das Faculdades Católicas do Rio de Janeiro; membro do Conselho Nacional de Educação; membro da Comissão Censitária Nacional. Autor de "História da Filosofia"; "A crise do mundo moderno"; "A psicologia da fé", e outros trabalhos.
LOURENÇO FILHO, M. B., professor de Psicologia Educacional da Universidade do Brasil; diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; ex-diretor geral do ensino em São Paulo e no Ceará; ex-diretor do Departamento Nacional de Educação e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Autor de "Introdução ao estudo da Escola Nova"; "Testes A B C"; "Tendências da educação brasileira" e outros trabalhos.
M. MARQUES DE CARVALHO, chefe da Seção de Inquéritos e Pesquisas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação; antigo assistente do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Autor de "Oportunidades de Educação em São Paulo".

FONTE: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, (nº 3, set, 1944).

**ANEXO B - Sumário do primeiro volume da Revista Brasileira de Estudos
Pedagógicos. 1944.**

ÍNDICE DO I VOLUME	
Apresentação pelo Ministro Gustavo Capanema	3
Editorial — 3, 163 e	339
<i>Idéias e debates:</i>	
LOURENÇO FILHO, A educação, problema nacional	7
A. ALMEIDA JÚNIOR, OS objetivos da escola primária rural	29
HELENA ANTIPOFF, Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas?	36
HELOÍSA MARINHO, A linguagem no pré-escolar	46
HUMBERTO BASTOS, Sumário histórico da instrução no Estado de Alagoas	54
----- A educação no após-guerra	64
JACIR MAIA, Provas mentais na seleção dos servidores públicos	73
A. CARNEIRO LEÃO, A educação para o após-guerra	165
PADRE LEONEL FRANCA. S. J., As universidades e a defesa da civilização ocidental	181
EMÍLIO PLANCHARD, Aspectos atuais da psicologia e pedagogia do trabalho	189
M. MARQUES DE CARVALHO, Aspectos do ensino numa universidade norte-americana	203
ELISA DIAS VELOSO. A apresentação das questões nas provas de nível mental	213
CESÁRIO DE ANDRADE, A proteção da visão dos escolares	341
GERMANO JARDIM, A coleta da estatística educacional	361
ÁLVARO NEIVA, A escola secundária e a formação de atitudes democráticas	371
HELOÍSA MARINHO, Assuntos predominantes na linguagem do pré-escolar	376
ALCIMAR TERRA, A escola primária e a aritmética	387
<i>Orientação pedagógica:</i>	
LOURENÇO FILHO, Modalidades de educação geral	219
LOURENÇO FILHO, Programa mínimo	393
<i>Documentação:</i>	
Despesas dos Estados e do Distrito Federal com os serviços de educação em 1943	84
Bibliografia pedagógica brasileira (1812-1900)	100
Bibliografia pedagógica brasileira (1901-1930)	281
Bibliografia pedagógica brasileira (1931-1940)	418
I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Rep. Americanas	226
O Congresso de Instrução Superior e Secundária, em 1922	403
<i>Vida educacional:</i>	
A educação brasileira no mês de abril	124
A educação brasileira no mês de maio	304
A educação brasileira no mês de junho	449
Informação dos Estados — 135,315 e	458
Informação do estrangeiro — 139,316 e	461

BIBLIOGRAFIA: *Rivlin e Shueler*, Encyclopedia of Modera. Education (f41); *Almeida Júnior*, Biologia Educacional (142); *F. Chermot*. A estrada real da inteligência (143); *Otávio Lins Martins*, O teste Jota (144); Anais da Faculdade de Farmácia e Odontologia do Estado do Rio de Janeiro (145); *Osmar da Cunha e Meto*, A reação anti- social entre os menores (145); *Heloísa Marinho*, A linguagem ao pré-escolar (320); *Juan Mantovani*, La educación y sus três problemas (322); *Júlio C. Pretto*, El desarrollo somatometrico de los escolares en Lima (322) ; Leis do ensino primário (323); *Benjamim Claro Velasco*, Projecto de Lei Orgânica de los Servicios Educativos (4&5); *Ofélia Boisson Cardoso*, Ensinar e aprender (467); Anais do 1. "Congresso Nacional de Saúde Escolar (466); Infância excepcional. Relatório da Sociedade Pestalozzi, de Belo Horizonte (467) - 141, 320 e 465

ATRAVÉS DAS REVISTAS E JORNAIS: *Tito Lívio Ferreira*, O problema da educação nacional (148); *Everardo Backheuser*. O professor e a organização nacional (150); *Pelágio Lobo*, Caetano de Campos (150); *Nícanor Miranda*, Clubes de Menores Operários (154); *João Luderitz*, O ensino profissional e o S.E.N.A.I. (155); *Fr. Sebastião, Tauzin*, Universidade, escola de mestres (324); *Walter Barioni*, Aperfeiçoamento de professores primários (325); Evasão escolar (326); A tuberculose e o estudante (327); Instrução e trabalho (328); *Everardo Backheuser* (39); A campanha do livro no Brasil (330); o analfabetismo, calamidade pública (331); *Paul Arbousse-Bastide*, O elogio do autodidata (470); Os menores e a guerra (473); *Paulo Sonnewend*, Os livros e a aula preleção (473); Alice no país das Maravilhas (475); *Pedro Timó-theo*, Novos rumos ao ensino jurídico (476); Escolas e imigrantes (478); *A. Gaviço Gonzaga*, Flagelos Sociais (378), 148, 162 e 470

Atos oficiais:

LEGISLAÇÃO FEDERAL: Decreto-lei n.º 6.527, de 24-4-944; Decreto-lei número 6.574, de 8-6-944; Portaria Ministerial n.º 276, de 6-6-944; Decreto-lei n.º 6.660, de 5-7-944; Decreto-lei n.º 6.679, de 13-7-944; Decreto-lei n.º 15.989, de 22-6-944; Decreto-lei n.º 11.299, de 13-1-943; Portaria n.º 357, de 26-7-944 — 158, 333 e 480

LEGISLAÇÃO ESTADUAL Decreto n.º 1.847, de 14-7-944, do Estado do Rio de Janeiro 483

COLABORADORES DO I VOLUME 487

FONTE: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, (nº 3, set, 1944).

ANEXO C - Brasil. Matrícula efetiva e aprovações no ensino primário fundamental comum. 1945- 1951.

Especificação	Matrícula efetiva	Aprovações
Em 1945		
Novos na 1ª série	1.100.129	307.047
Em 1946		
Repetentes na 1ª série ...	348.956	296.613
Novos na 2ª série	244.440	149.556
Em 1947		
Repetentes na 1ª série (2.a vez)	13.086	13.086
Novos na 2ª série	238.412	144.568
Repetentes na 2ª série	52.021	46.819
Novos na 3ª série	137.556	90.657
Em 1948		
Novos na 2ª série	10.356	6.497
Repetentes na 2ª série	52.578	47.320
Novos na 3ª série	174.490	121.962
Repetentes na 3ª série	23.521	22.345
Novos na 4ª série	68.730	54.297
Em 1949		
Repetentes na 2ª série	2.049	1.844
Novos na 3ª série	48.381	32.822
Repetentes na 3ª série	16.130	15.324
Novos na 4ª série	109.717	83.054
Repetentes na 4ª série	6.328	6.328
Novos na 5ª série	3.524	2.596
Em 1950		
Novos na 3ª série	1.660	1.080
Repetentes na 3ª série	7.657	7.274
Novos na 4ª série	37.177	27.883
Repetentes na 4ª série	9.252	9.252
Novos na 5ª série	4.737	3.553
Repetentes na 5ª série	133	133
Em 1951		
Novos na 4ª série	6.266	4.700
Repetentes na 4ª série	2.906	2.906
Novos na 5ª série	1.691	1.268
Repetentes na 5ª série	55	55

FONTE: Martins (1954, p. 57).

ANEXO D – Anos de permanência dos alunos na escola primária

Anos permanecidos na escola	Números absolutos
Menos de 1.....	104.348
1	506.733
2	152.321
3	111.400
4	143.546
5	125.513
6	49.698
7	10.918
TOTAL	1.204.477

FONTE: Transcrição parcial da tabela apresentada por Martins (1954, p. 60).

ANEXO E – Última aprovação alcançada pelos estudantes da geração de 1945 que permaneceram na escola até 1951.

Última série em que foi obtida aprovação	Números absolutos
Nenhuma	587.731
1ª série	220.142
2ª série	105.140
3ª série	103.044
4ª série	180.815
5ª série	7.605
TOTAL	1.204.477

FONTE: Transcrição parcial da tabela apresentada por Martins (1954, p. 60).

ANEXO F – Matrícula geral no ensino primário, nos anos de 1932, 1940, 1950, 1963 e 1964 por estado.

ESTADOS	1932			1940			1950			1963-1964		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total
Rondônia	--	--	--	--	--	--	1.940	781	2.721	7.085	2.365	9.450
Acre	2.069	1.781	3.850	2.848	1.978	4.826	4.189	4.484	8.673	10.253	9.804	20.057
Amazonas	12.035	7.298	19.333	16.564	16.582	33.146	19.135	9.978	29.113	52.129	34.138	86.267
Rio Branco	--	--	--	--	--	--	965	426	1.391	--	--	--
Roraima	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2.132	2.527	4.659
Pará	29.887	23.716	53.603	59.040	44.914	103.954	54.472	46.630	101.102	146.952	89.460	236.412
Amapá	--	--	--	--	--	--	2.684	3.433	6.117	11.150	5.792	16.942
Maranhão	17385	12.685	30.070	29.709	25.155	54.864	31.727	38.677	70.404	76.183	86.369	162.552*
Piauí	12.156	2.895	15.051	18.093	18.528	36.675	22.089	24.066	46.155	76.116	78.274	154.390
Ceará	27.744	29.572	57.316	58.301	37.604	95.905	91.092	74.069	165.161	167.124	149.702	316.826*
Rio Grande do Sul	12.791	13.786	26.577	19.643	20.794	40.437	33.010	40.169	73.179	87.899	74.256	162.155*
Paraíba	25.586	12.690	38.276	41.621	26.961	68.582	54.122	65.600	119.722	88.931	85.938	174.869*
Pernambuco	83.525	21.900	105.425	96.414	36.124	132.538	139.056	96.652	235.708	330.855	167.711	498.566*
Alagoas	14.453	7.295	21.748	28.659	15.945	44.604	30.901	27.078	57.979	62.899	47.773	110.672*
Sergipe	15.677	5.980	21.657	18.934	14.020	32.954	24.230	21.383	45.613	42.175	36.368	78.543*
Bahia	74.815	22.329	97.144	104.855	39.427	144.282	142.952	105.631	248.583	352.403	223.076	575.479*
Minas Gerais	290.859	44.729	335.588	287.909	165.079	452.988	420.664	332.733	753.397	882.660	554.931	1.437.591*
Espírito Santo	21.527	22.254	43.781	30.566	35.653	66.219	35.688	59.299	94.987	82.549	117.418	199.967*
Rio de Janeiro	69.503	48.422	117.925	90.355	81.840	172.195	102.394	82.794	185.188	339.722	156.461	469.183*
Distrito Federal	170.376	11.045	181.421	198.444	10.303	208.747	187.537	19.851	207.388	390.546	--	390.546
São Paulo	367.292	91.112	458.404	487.953	234.690	722.643	700.958	297.907	998.865	1.565.214	505.883	2.071.097
Paraná	37.395	26.499	63.894	48.006	52.556	100.562	75.153	59.663	134.816	252.375	228.799	481.174*
Santa Catarina	30.357	50.036	80.393	41.172	90.988	132.160	61.102	146.672	207.774	155.150	238.599	393.749
Rio Grande do Sul	97.620	163.827	261.447	156.453	200.875	357.328	178.399	274.573	452.972	515.770	463.450	979.220
Mato Grosso	13.820	2.971	16.791	20.293	6.840	27.133	31.423	16.416	47.839	88.988	54.577	143.565*
Goiás	15.430	6.313	21.743	26.613	8.914	35.527	44.853	27.092	71.945	158.065	84.473	242.538*
Brasília	--	--	--	--	--	--	--	--	--	38.610	1.035	39.645
Brasil	1.109.640	961.797	2.071.437	1.882.445	1.185.770	3.068.269	2.488.795	1.876.057	4.366.792	5.983.935	3.499.179	9.483.144

FONTE: Cunha N. et al (1966, nº 101, p. 119)

ANEXO G - Matrícula no ensino secundário nos anos de 1950 e 1960

MATRÍCULAS NOS GINÁSIOS	1950	1960
1ª série	126.639	273.908
2ª série	89.560	209.305
3ª série	69.412	156.331
4ª série	52.448	115.064
Total	358.059	754.608

MATRÍCULA NOS COLÉGIOS	1950	1960
1ª série	31.586	54.387
2ª série	20.630	33.504
3ª série	16.645	25.679
Total	68.861	113.570

FONTE: RBEP (1962, nº 86, p. 97)

APÊNDICE

APÊNDICE A - Relação dos textos da RBEP utilizados na pesquisa

Título do texto	Autor	RBEP
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Inep	1944, n. 1
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - Editorial	Inep, p. 5-6	
Apresentação	Gustavo Capanema, p. 3-4	
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Inep	1944, n. 3
Nota preliminar	Anísio Teixeira, p. 53-55	1954, n. 56
A evasão escolar no ensino primário	Moysés I. Kessel, p. 53-72	
A evasão escolar no ensino primário Fundamental comum (Brasil em geral)	Otávio Martins, p. 56-60	
A aprovação e a reprovação Escolar	Luis Alves de Matos, p. 254-257	1956, n. 63
Repetência ou promoção automática?	A. Almeida Júnior, p. 3-15	1957, n. 65
Promoção automática na escola primária	Luís Pereira, p. 105-107	1958, n. 72
A influência do jardim de infância na promoção da primeira série	Heloísa Marinho, p. 3-8	1959, n. 73
Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno	Dante Moreira Leite, p. 189-203	1959, n. 75
Plano Nacional de Educação - Editorial	Tancredo Neves, p. 3-11	1961, n. 84
Documentação. Análise do sistema brasileiro de educação: aspectos quantitativos e qualitativos	Inep, 93-105	1962, n. 86
Situação demográfica e seus reflexos na educação	Otávio Martins, p. 81-92.	
A educação e o desenvolvimento político no Brasil	Frank Bonilla, p. 45-73	1962, n. 88
Editorial. 100 números a serviço da educação.	Inep, p. 217-219	1965, n. 100
Aspectos da expansão quantitativa do ensino no Brasil	Nádia Cunha; Jayme Abreu; Pedro Melo; Jurídice Pessoa Barbosa; Maria de Lourdes L. P. Dias, p. 115-123	1966, n. 101
Treinamento formação e aperfeiçoamento de professores primários e o Plano nacional de educação	Lúcia Marques Pinheiro, p. 10-64	1966, n.103
Extensão da escolaridade	Carlos Correa Mascaro, p. 191-218	1967, n.106

Educação complementar: análise da experiência	Durmeval Trigueiro, p. 219-225	1967, n.106
Serão adequados os programas brasileiros de curso primário?	Maria Avany da Gama Rosa, p. 226-245	
Problema brasileiros de educação	Jayme de Abreu, p. 9-31	1967, n.107
Desigualdade no acesso à educação de nível médio	Aparecida Joly Gouveia, p. 32-43	
Articulação entre o Ensino primário e o médio no Brasil	Jayme de Abreu, p. 253-264	1967, n.108
Operação-escola: subsídios para reformulação do ensino primário brasileiro	Lúcia Marques Pinheiro; Nise Pires; Norma Cunha Osório, p. 270-276	1968, n. 112
Sistema educacional efetivo e bem disseminado	João Paulo dos Reis Veloso	1969, n. 114
Antecedentes e primeiros tempos do INEP	Manuel Bergström Lourenço Filho,	2005, n. 212
O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP	José Carlos Rothen	

FONTE: Elaborado pela autora com base nos números da RBEP utilizados