

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Carlos Eduardo Pereira

O Professor Secundário na Revista Pesquisa e
Planejamento do Centro Regional de Pesquisas
Educativas de São Paulo (CRPE/SP) - 1958-1975

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA,
SOCIEDADE**

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Carlos Eduardo Pereira

O Professor Secundário na Revista Pesquisa e
Planejamento do Centro Regional de Pesquisas
Educativas de São Paulo (CRPE/SP) - 1958-1975

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA E
SOCIEDADE**

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora como exigência
parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação: História,
Política, Sociedade sob orientação
da Prof^a Dr^a Paula Perin Vicentini.

SÃO PAULO

2008

BANCA EXAMINADORA

*Dedico este trabalho a todos aqueles
que me apoiaram, torceram, sofreram, riram
e choraram comigo ao longo desses dois
anos e meio...*

AGRADECIMENTOS

Quando entrei no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, não tinha bem idéia do que encontraria pela frente, ouvia meus colegas de classe envolvidos em exaustivos debates com os professores durante as aulas, pra ser honesto, me sentia “um peixe fora d’água” e quando pensava que um dia teria que escrever uma dissertação, para mim, isto parecia um sonho distante. Mudei de tema, uma, duas, três vezes, mudei de orientador, fui, voltei, tinha momentos em que eu não sabia onde estava. Entretanto, jamais passou pela minha cabeça a idéia de desistir, “apanhei muito”, tomei broncas, me senti incapaz por vezes, até que cheguei lá. Para mim, chegar à dissertação foi um caminho longo, sem pieguice, o sabor que sinto ao ver meu trabalho pronto é de uma natureza indescritível, por isto:

Quero agradecer de modo especial à minha família, que me aceitou de braços abertos, sempre, sem nada me cobrar, e que sempre fez todo o possível, mesmo sem ter obrigação, apenas por amor.

À minha irmã, Vânia que sempre está ao meu lado.

Aos meus amigos, em especial a Ricardo Guedes Costa, por ter me dado o primeiro e definitivo “empurrãozinho” (sei que você sempre acreditou em mim!).

À Sueli Serra de Camargo, que sem o apoio incondicional, não teria sido possível a realização deste sonho.

À Sandra Cordeiro O. S. Santos que sempre me ajudou, e me ouviu, com paciência e entusiasmo.

À Rebecca Martinelli de Melo, que em nenhum momento duvidou de que eu daria conta.

À Camila Mafra Uva, que com todo carinho sempre se mostrou preocupada comigo e jamais deixou que eu desanimasse.

À Profa. Dra. Paula Perin Vicentini, que a todo o momento se mostrou profissional, com paciência, dedicação, muito obrigado professora, inclusive pelas broncas!

Ao prof. Dr. Bruno Bomtempo Jr. que num momento crucial do

mestrado fez me sentir capaz.

À Secretaria do Estado de Educação pela concessão da bolsa, mesmo nos moldes oferecidos.

À amiga que sabe exatamente o que é estar num mestrado, Dulce.

E finalmente, mas não menos importante, a Deus, pela minha saúde, sabedoria, paciência, perseverança, aprendizado e possibilidade!

RESUMO

Esta pesquisa propõe-se a analisar o professor secundário nas pesquisas veiculadas pelo periódico *Pesquisa e Planejamento*, produzido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP) entre 1958 e 1975. Esta publicação reúne os resultados das pesquisas realizadas sobre educação pelos pesquisadores que compunham o quadro do CRPE/SP, instituição ligada ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) que, por sua vez, era vinculado ao INEP e ao MEC. Ao propor esse tipo de análise, pretende-se verificar como o professor secundário aparece representado nos artigos publicados pelo periódico, numa tentativa de apreender não só os temas relativos ao exercício da profissão no estado de São Paulo tratados pelos pesquisadores do CRPE/SP, mas também as concepções sobre o magistério secundário veiculadas pela publicação. Para tanto, foram selecionados preliminarmente nove artigos publicados no periódico entre os anos de 1958 e 1975 que tratam diretamente da questão aqui apontada. Os artigos examinados neste estudo demonstraram que os temas selecionados pelos pesquisadores do CRPE/SP para tratar da situação do professor secundário na Revista *Pesquisa e Planejamento*, nos anos 1960, diziam respeito, sobretudo, à precariedade das condições de trabalho, à qualificação desse segmento da categoria e ao aumento da participação das mulheres em sua composição, ao passo que, nos anos 1970, a ênfase nos aspectos técnicos do exercício da profissão e na forma como as mudanças pelas quais passava o sistema educacional brasileiro estavam sendo vistas pelos docentes caracterizou a produção do periódico.

Palavras-Chave: Professor Secundário, CRPE/SP, Periódico, Expansão do Secundário.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze researches about the secondary teacher that were diffused by the periodical named *Pesquisa e Planejamento*, produced by the Regional Center of Research on Education of Sao Paulo (CRPE/SP) between 1958 and 1975. It congregates the results of researches about education that were accomplished by researchers that composed the Center staff (The CRPE/SP belongs to the Brazilian Center of Research on Education – CBPE, which is connected to INEP and MEC). By proposing this type of analysis, we intend to check how the secondary teacher is represented on the published articles, trying to apprehend not only the themes related to the teaching profession itself in the state of Sao Paulo, but also some conceptions about the secondary teaching profession. Preliminarily, nine articles published between 1958 and 1975 were selected. The articles we examined on this study showed that the themes the CRPE/SP researchers selected to approach the situation of the secondary teachers at *Pesquisa e Planejamento*, during the 60's, discussed the precarious conditions of work, the teaching segment qualification and the increase on the participation of women. During the 70's, the emphasis is on the technical aspects of the teaching profession and the point of view of the teachers about the changes that were happening on the Brazilian educational system.

Key Words: Secondary Teacher, CRPE/SP, Periodical, Expansion of Secondary School.

SUMÁRIO

Relação de Quadros e Tabelas	10
Introdução	13
Capítulo I A Expansão do Ensino Secundário no Estado de São Paulo	19
Capítulo II O CBPE e o CRPE-SP	30
1. O CRPE-SP e a Política Desenvolvimentista de JK	30
2. A criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs)	31
3. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo	36
4. A Revista Pesquisa e Planejamento	41
5. O Processo de Extinção do CBPE e dos CRPEs	47
Capítulo III Os Professores Secundários nos Artigos de Pesquisa e Planejamento	51
1. A precariedade das condições de trabalho do magistério secundário	54
2. Magistério Secundário, mercado de trabalho, formação superior e atividades de aperfeiçoamento	65
3. A expansão do Ensino Secundário e o aumento do número de mulheres nesse segmento da categoria docente	82
4. A reorganização do sistema educacional brasileiro e as tentativas de reformulação do currículo e das técnicas de ensino	86
Considerações Finais	114
Referências Bibliográficas	116

RELAÇÃO DE QUADROS E TABELAS

QUADRO I	Relação dos artigos analisados no Periódico Pesquisa e Planejamento	17
QUADRO II	Relação de Diretores do CRPE-SP (1956-1973)	38
QUADRO III	Cursos, Seminários e Simpósios – CRPE (1957-1971)	38
QUADRO IV	Relação dos artigos publicados em Revista e Planejamento, por número de páginas, Quantidade de artigos e ano de publicação	42
QUADRO V	Quantidade de exemplares da Revista <i>Pesquisa e Planejamento</i> distribuídos	43
QUADRO VI	Amostra dos artigos publicados na Revista <i>Pesquisa e Planejamento</i> Volumes 5 a 17	46
QUADRO VII	Artigos selecionados segundo a temática predominante	52
TABELA I	Expansão e evolução da matrícula no Ensino Médio no Estado de São Paulo	26
TABELA II	Situação legal do Professor	56
TABELA III	Professores de Física quanto à situação funcional no magistério	57
TABELA IV	Crescimento do magistério de nível médio na capital e no interior (1955-1962)	59
TABELA V	Percentual de professores do ensino secundário que exercem outra atividade remunerada	60
TABELA VI	Percentual de professores que recebiam por outra ocupação importância igual ou superior a obtida no magistério	60
TABELA VII	Porcentual de professores do estado de São Paulo que exerciam outra atividade remunerada e horas semanais de aula	61
TABELA VIII	Existência de outra profissão segundo o curso de origem	62
TABELA IX	horas semanais dedicadas à outra profissão de acordo com os professores que fizeram – ou fazem – o curso superior de Física	62
TABELA X	Cruzamento entre a razão de ingresso no magistério e a intenção de continuar lecionando	63
TABELA XI	Número de estabelecimentos em que o professor leciona conforme o curso superior de origem	63
TABELA XII	Cursos feitos pelos professores que lecionavam no secundário	66
TABELA XIII	Percentual de Professores do Ensino Secundário com Instrução Superior	68
TABELA XIV	Tempo de magistério dos professores secundários com instrução superior	71
TABELA XV	Diplomados pela Faculdade de Filosofia dentre os professores secundários com instrução superior	72
TABELA XVI	Tempo de magistério dos professores secundários diplomados pela Faculdade de Filosofia	73
TABELA XVII	Percentual de Professores com nível superior e Composição Social do Corpo Docente, por Entidade Mantenedora	75
TABELA XVIII	Formação superior dos professores de física	76

TABELA XIX	Relação entre o número de anos de formatura e o curso de origem	76
TABELA XX	Escola de Origem segundo os professores sejam formados ou estejam cursando Física	77
TABELA XXI	Local dos cursos de aperfeiçoamento freqüentados segundo o curso superior de origem	77
TABELA XXII	Cursos freqüentados nos últimos cinco anos, segundo a situação do professor no estabelecimento	78
TABELA XXIII	Período em que lecionam, segundo o nível de escolaridade	80
TABELA XXIV	Professores que lecionam em mais de uma escola, segundo seu nível de escolaridade	81
TABELA XXV	Sexo dos integrantes do magistério secundário no estado de São Paulo	82
TABELA XXVI	Percentagem de Professores Femininos por ramo do ensino médio (1962)	84
TABELA XXVII	Percentagem de Professores femininos nos Dois Ciclos - 1962	84
TABELA XXVIII	Opinião dos professores sobre o exame de admissão segundo o nível de escolaridade	87
TABELA XXIX	Dificuldade em atender a obrigatoriedade escolar citada pelos professores “seletivos” e “não seletivos”	88
TABELA XXX	Opinião dos professores – “Seletivos” e “Não seletivos” acerca da correspondência entre a organização do currículo ao antigo 1.º ciclo secundário e a reforma	89
TABELA XXXI	Correspondência entre o currículo atual do 1º ciclo e a reforma na opinião dos professores segundo a sua situação funcional	90
TABELA XXXII	Significado do currículo para os professores da amostra	90
TABELA XXXIII	Currículo ideal para a primeira série ginásial, segundo a situação no estabelecimento	91
TABELA XXXIV	Opinião dos professores “seletivos” e “não seletivos” sobre o caráter profissionalizante do antigo 1.º Ciclo	92
TABELA XXXV	Conceituação dos professores “Seletivos” e “Não seletivos” sobre os ginásios pluricurriculares	93
TABELA XXXVI	Significado da Orientação Pedagógica na opinião dos professores “Seletivos” e “Não Seletivos”	93
TABELA XXXVII	Exercício da Orientação pedagógica segndo os professores “Seletivos” e “Não Seletivos”	95
TABELA XXXVIII	Forma de trabalho ideal e possibilidade de emprego dessa forma ideal na opinião dos professores	97
TABELA XXXIX	Professores modernos de diferentes tipos de estabelecimentos e possibilidade de emprego da forma mais adequada de trabalho	98
TABELA XL	Professores tradicionais e modernos que lecionam nos períodos diurno e noturno e a possibilidade de emprego da forma mais adequada de trabalho	99
TABELA XLI	Possibilidade dos professores, modernos e tradicionais, empregarem a forma mais adequada de trabalho segundo a sua situação no estabelecimento	100
TABELA XLII	Professores, tradicionais e modernos, com ou sem curso superior e emprego da forma mais adequada de trabalho	101
TABELA XLIII	Realização de cursos referentes ao Magistério, nos	102

	últimos 5 anos e possibilidade de aplicação das técnicas de ensino pelos professores modernos	
TABELA XLIV	Professores tradicionais e modernos que lecionam Português e outras línguas e possibilidade de emprego de forma mais adequada de trabalho	102
TABELA XLV	Professores de Matemática e outras Ciências Exatas, tradicionais e modernos e o emprego da mais adequada forma de trabalho	102
TABELA XLVI	Professores de Ciências, tradicionais e modernos e o emprego da mais adequada forma de trabalho	103
TABELA XLVII	Quantidade de aulas semanais segundo o curso superior de origem	105
TABELA XLVIII	Número de aulas nas primeiras séries do 2º grau por tipo de estabelecimento	106
TABELA LIX	Número de aulas de laboratório por semana nas primeiras séries do 2º grau por tipo de estabelecimento	106
TABELA L	Promoção de Feira de Ciências segundo o tipo de Estabelecimento	106
TABELA LI	Bibliografia adotada na 1ª série do 2º Ciclo segundo o Professor tenha ou não feito o curso na USP e ou aperfeiçoamento no CECISP	107
TABELA LII	De que maneira é usado o livro texto segundo o professor tenha ou não feito o curso na USP e ou aperfeiçoamento no CECISP	108
TABELA LIII	Quanto às causas que impedem de dar aulas de laboratório, conforme o professor tenha ou não feito o curso na USP, e ou aperfeiçoamento no CECISP	108
TABELA LIV	Causas que impedem dar aula de discussão segundo o professor tenha ou não feito o curso na USP e/ou aperfeiçoamento no CECISP	109
TABELA LV	Quanto às principais causas que impedem ou limitam a utilização de leitura dirigida conforme o professor tenha ou não feito curso na USP e/ ou aperfeiçoamento no CECISP	109
TABELA LVI	Classificação de objetivos para o curso da Física em nível de 2º grau, conforme o professor tenha ou não feito o curso na USP e ou aperfeiçoamento no CECISP	110
TABELA LVII	Equipamentos de que as escolas dispõem para o ensino por quantidade de material	111
TABELA LVIII	Uso de slides pelos professores dos dois tipos de escolas pela freqüência de utilização	112

INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe-se a analisar as descrições apresentadas pelo periódico do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP) – a revista *Pesquisa e Planejamento* – sobre os professores secundários do estado de São Paulo desde 1958, data de publicação do segundo número de *Pesquisa e Planejamento* – e quando foi veiculado o primeiro artigo a esse respeito – até o término da publicação. Convém assinalar que esse período envolveu um processo expressivo de expansão desse nível de ensino – sobretudo, no que dizia respeito às escolas secundárias – e a criação do primeiro grau de oito anos em 1971, com a Lei nº 5.692/71.

Também é importante ressaltar que o CRPE/SP foi criado em junho de 1956 e era um órgão subordinado ao INEP que fazia parte de um conjunto de instituições – CBPE (Rio de Janeiro), CRPE/MG, CRPE/BA, CRPE/PE e CRPE/RS – tendo se caracterizado pela realização de pesquisas no campo educacional ao longo de seu período de existência (1956-1977) contando com a participação de pesquisadores egressos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP. O Centro Paulista, os demais centros regionais e o Centro Brasileiro, foram criados a partir de um amplo projeto firmado entre o governo brasileiro e a UNESCO que tinha como objetivo traçar um mapa educacional do Brasil a partir da regionalização das pesquisas, pois tínhamos imbricado neste contexto um país a ser descoberto pelos pesquisadores. Neste momento, a pesquisa “antropossocial” adquire um caráter especial, pois essa modalidade de pesquisa, muito em voga na década de 1950, passa a tomar grande fôlego nos meios acadêmicos, daí a justificativa da localização dos Centros que encontravam-se distribuídos por diversas regiões do país. Anísio Teixeira, educador baiano, que já na década de 1950 possuía uma bagagem de experiência educacional de relevante porte no período de implantação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais, foi um dos idealizadores desse projeto.¹

O CRPE/SP publicou e distribuiu o periódico *Pesquisa e Planejamento*, que tinha por objetivo divulgar aos educadores do alto escalão do governo e

¹ Descrevo o processo de criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais no capítulo 2 deste estudo.

que eram, além de cientistas, responsáveis pelas políticas públicas de educação, as pesquisas realizadas na instituição. Tratava-se de um órgão de formação de pesquisadores de renome na pesquisa educacional brasileira e que tem ressonância até os dias atuais, o que podemos constatar ao pesquisarmos os trabalhos produzidos pelo Centro, pois nos deparamos com inúmeros personagens que muitas vezes iniciaram suas carreiras científicas com as pesquisas realizadas pelo CRPE/SP. Entre esses nomes, encontramos: Antonio Candido, Aparecida Joly Gouveia, Celso de Rui Beisiegel, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Jose Mario Pires Azanha, Laerte Ramos de Carvalho, José Querino Ribeiro, Leonor Maria Tanuri, Luiz Pereira, entre outros. Segundo FERREIRA (2001, p. 169):

Esses exemplos de trajetórias acadêmicas iniciadas através da formação de pesquisadores ocorrida no CRPE/SP demonstram que as atividades nele desenvolvidas geraram resultados significativos para a pesquisa educacional brasileira: seja através do resultado de algumas pesquisas e cursos bem sucedidos, seja pela influência causada na formação de pesquisadores e em seus trabalhos posteriores.

O Centro Paulista foi criado num período da história brasileira marcado pela ideologia nacional-desenvolvimentista e pelo movimento intenso de urbanização decorrente dos altos fluxos migratórios de contingentes populacionais em busca de emprego e melhores condições de vida. Nesse cenário de um país ávido pelo desenvolvimento, temos na cidade de São Paulo um sistema de ensino ainda incompleto, composto por estabelecimentos de ensino secundário muitas vezes improvisados e que necessitavam de adequações para que pudessem receber o contingente populacional que, através dos movimentos sociais organizados, pressionavam os setores políticos em busca de acesso à escola².

Com vistas a abastecer a Secretaria de Educação de São Paulo de estudos embasados cientificamente e que dessem conta de satisfazer as políticas públicas de expansão do ensino, além de dotar o Estado de ferramentas educacionais para a organização do sistema educacional é que as pesquisas realizadas no interior do CRPE/SP eram publicadas na revista

² Faço uma análise do processo de expansão do ensino público paulista no capítulo 1 deste estudo.

Pesquisa e Planejamento, distribuída para escolas cadastradas no Centro e também para universidades. Essa publicação é constituída por 17 volumes, publicados entre 1957 a 1975, que atualmente encontram-se conservados na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O periódico teve publicação anual, salvo em alguns anos em que foram semestrais.

Além de pesquisas no campo educacional, o CRPE-SP promoveu, ao longo de sua existência, diversos cursos dirigidos aos delegados de ensino, supervisores e professores da rede pública de ensino paulista, além de seminários destinados a professores, supervisores, delegados de ensino e pesquisadores. Os cursos e os seminários realizados pelos Centros contemplavam temas relativos à pesquisa educacional, ao aperfeiçoamento de inspetores de ensino, e também havia aqueles destinados a professores primários, entre outros, passando pelo ensino específico de determinada disciplina, metodologia de ensino, até cursos para a formação de pesquisadores.

O CRPE e o CBPE já foram tema de pesquisa em diversos trabalhos acadêmicos realizados. Silvia Maria Galliac Saavedra (1988), em sua dissertação de mestrado, *Passos e descompassos de uma instituição de pesquisa educacional no Brasil: A realidade do INEP*, faz um levantamento sobre a criação do INEP, sua política interna e seus projetos, entre eles, a criação do CBPE e os desdobramentos relativos à promoção da pesquisa educacional no Brasil. Libânia Nacif Xavier (1999), em *O Brasil como laboratório – Educação e Ciências Sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960)*, faz uma análise de como deu-se o início das pesquisas educacionais no Brasil, a partir da aproximação entre as Ciências Sociais e os temas relacionados à educação. Marcos Cezar de Freitas (2001), em *História, Antropologia e a Pesquisa Educacional – itinerários intelectuais*, analisa em um item de seu trabalho quais eram as imagens do Brasil forjadas pelos intelectuais que faziam parte do *corpus* de pesquisa do CBPE e do CRPE. Márcia dos Santos Ferreira (2001), na dissertação de mestrado *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956/1961)*, conta como se deu todo o processo de formação do

Centro Regional Paulista, além de descrever as atividades realizadas no interior do Centro e seus aspectos administrativos. Graziella Moraes Dias da Silva (2002), em *Sociologia da Sociologia da Educação: Caminhos e Desafios de uma Policy Science no Brasil (1920-1979)*, narra em seu trabalho como a Educação e as Ciências Sociais se aproximam em nosso país e como essa aproximação toma fôlego a partir das pesquisas realizadas no Centro Brasileiro e nos Centros Regionais. Rosário S. Genta Lugli (2002), em sua tese de doutorado *O trabalho docente no Brasil: O discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)*, estuda quais eram os discursos produzidos em algumas entidades e nos Centros Regionais sobre o professor.

*

* *

Para a realização da presente pesquisa, foram selecionados os artigos publicados sobre o ensino médio durante o período delimitado aqui (1958-1975), tendo como referência a listagem apresentada na tese de doutorado de Lugli (2002), optando-se por deixar de lado os que tratavam exclusivamente do ensino normal, devido às suas especificidades. Desse modo, constituiu-se o seguinte *corpus* para a análise proposta aqui:

Quadro I – Relação dos artigos analisados no Periódico Pesquisa e Planejamento

Autor	Título	Volume	Ano/Agência Financiadora^{*3}
WEREBE, Maria José Garcia	Levantamento do ensino secundário (oficial e particular) do estado de São Paulo	2	1958/CRPE-SP
VILLALOBOS, Maria da Penha	O papel das faculdades de filosofia do interior	6	1963/CRPE-SP
RIBEIRO, J. Querino;MASCARO, Carlos Correa e DIAS, José Augusto	Condições de funcionamento dos ginásios oficiais do estado de São Paulo	7	1964/ CRPE-SP
GOUVEIA, Aparecida Joly	O nível de instrução dos professores do ensino médio	8	1964/CRPE-SP
GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo	Problemática da orientação educacional na escola média	10	1966/CRPE-SP
LUDKE, Hermengarda Alves	Professores secundários e primários franceses diante do ensino médio	12	1970/CRPE-SP ⁴
SANTOS, Maria Aparecida dos	A situação dos recursos audiovisuais na escola secundária de São Paulo	13	1970/CRPE-SP
LUDKE, Hermengarda A.; PRADO, Nilza V. Manso do; CAMPOS, Maria Aparecida C. de & SANTOS, Maria Aparecida dos	A reforma do ensino médio vista pelos professores do ensino secundário de São Paulo	14	1972/CRPE-SP
CARVALHO, Anna Maria Pessoa de	O ensino da física na grande São Paulo	16	1972/

Fonte: LUGLI (2002), p. 6-13.

Tais artigos foram examinados de modo a constituir um quadro das descrições apresentadas pelo periódico sobre o magistério secundário, num período de intensas transformações para esse segmento, tendo em vista as seguintes categorias analíticas:

1. Sexo, faixa etária e condições sócio-econômicas dos professores;
2. As disciplinas lecionadas e o tipo de estabelecimento de ensino quanto à região onde trabalha (zona rural ou urbana e, neste caso, região central, região metropolitana, periferia) e em relação ao fato de ser público ou privado e os diferentes *status* existentes no exercício da profissão;

³ As informações relativas às agências de financiamento foram extraídas das notas introdutórias constantes dos artigos pesquisados.

⁴ Este trabalho é resultado de pesquisa realizada pela profa. Hermengarda Lüdke quando a mesma era estagiária do Grupo de Sociologia da Educação do "Centre National de La Recherche Scientifique" na França.

3. Formação docente e nível de conhecimento;
4. Mecanismos de seleção, progressão na carreira e condições de trabalho (jornada de trabalho, recursos disponíveis, remuneração, formas de contratação etc.);
5. Visões do corpo docente acerca do currículo e das práticas de ensino.

Essas categorias foram definidas mediante a análise dos artigos selecionados para esta pesquisa, considerando a recorrência dos temas apresentados acima. A análise dos artigos selecionados, tendo em vista tais categorias, visa a caracterizar as imagens que o periódico *Pesquisa e Planejamento* produziu acerca dos professores secundários no decorrer de seu ciclo de vida.

No capítulo I deste trabalho, apresento um breve relato das circunstâncias históricas que antecedem a criação do Centro, propondo uma discussão dos fatores que motivaram a política de expansão dos estabelecimentos de ensino em São Paulo, demonstrando o campo de forças que havia se constituído naquele momento.

No capítulo II, inicio com uma breve contextualização política em âmbito nacional e, logo em seguida, apresento um relato sobre a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP). Apresento também um quadro completo dos cursos oferecidos pelo Centro e uma caracterização da Revista *Pesquisa e Planejamento*.

No capítulo III, apresento a análise dos artigos selecionados no periódico, considerando diferentes dimensões do exercício do magistério no ensino secundário.

Capítulo I

A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DE SÃO PAULO

“Se não se pode conceber qualquer sociedade contemporânea sem o funcionamento regular de um sistema escolar, menos ainda se pode imaginar um país democrático que não ofereça educação escolar aos seus habitantes.”

(GHANEM, 2004, p. 39).

Ao se ter por objetivo a análise das maneiras pelas quais os professores secundários foram retratados nas páginas do periódico do CRPE-SP, *Pesquisa e Planejamento* (1957-1975), é importante caracterizar aqui o processo de expansão desse nível de ensino no estado de São Paulo, que começou a se intensificar a partir dos anos de 1940. Segundo GHANEM (2004, p. 47), desde esse período, “a história dos serviços públicos escolares elementares tem sido a história da ampliação de sua cobertura e da busca da superação da dualidade formal do sistema escolar”. Tal dualidade dizia respeito à concepção do ensino primário como obrigatório para toda a população e do secundário – um dos ramos do ensino médio – para a formação das “elites condutoras” do país⁵ e remontava à organização da educação brasileira que ocorreu com a instauração da República. A Carta Magna de 1891 manteve a descentralização instituída pelo Ato Adicional de 1834 e deixou a cargo dos estados o ensino primário e profissional (incluindo o ensino normal), cujo desenvolvimento dependia, portanto, da capacidade orçamentária das diferentes unidades federativas do Brasil, e reservou à União, “mas não privativamente, a atribuição de criar instituições do ensino secundário e

⁵ De acordo com a reforma Capanema efetuada em 1942, a escola secundária constituía “um dos ramos do ensino médio” e se subdividia “em dois ciclos: o Ginásio com 4 anos de duração (...) e o Colégio, clássico ou científico, compreendendo 3 anos” e permitindo a continuidade dos estudos em nível superior (SPOSITO, 1984, p. 80).

superior (...) e prover à instrução no Distrito Federal” (AZEVEDO, 1976, p. 118-119).

No caso paulista, o ensino primário nos anos 1940, segundo BEISIEGEL (1974, p. 30), havia se difundido para a quase totalidade da população urbana do estado e, na zona rural, apresentava um nível de atendimento ainda reduzido. Em 1967, “a quase totalidade da população escolarizável já aparecia matriculada em escolas primárias” paulistas devido à construção de novos prédios escolares e à utilização de soluções de emergência, notadamente a redução do número de anos do ensino primário e a ampliação dos turnos dos grupos escolares, chegando até a três turnos de aulas por dia. O ensino secundário, por sua vez, foi perdendo o seu caráter altamente seletivo com a ascensão dos governos populistas no estado, que garantiram a sua expansão. Segundo o autor,

assumindo diante da população o caráter de condição necessária à realização de expectativas de ascensão social e, pelas suas características, aparecendo como uma escola relativamente barata, de fácil multiplicação, a escola secundária teve progressivamente ampliada a sua capacidade de atendimento da procura. Sua função na *formação das futuras elites* aos poucos veio sendo relativizada. A expansão das oportunidades de matrícula (...) teve o efeito de reforçar e generalizar, entre os educadores e mesmo nas populações urbanas, em geral, a compreensão dos estudos secundários como uma simples continuidade dos estudos iniciados na escola primária (BEISIEGEL, 1974, p. 23-24).

O número de escolas secundárias oficiais em São Paulo cresceu, portanto, durante as gestões de Adhemar de Barros e de Jânio Quadros que, para ampliar suas bases eleitorais, procuravam atender as pressões da população que passou a ter “aspirações educacionais voltadas para a realização de expectativas de mobilidade social vertical compatíveis com as mudanças observadas na estrutura do mercado de trabalho” (BEISIEGEL, 1974, p. 31). Após o fim da ditadura Vargas, em 1945, e o restabelecimento do processo democrático, a abertura dos ginásios oficiais ficou a cargo da Assembléia Legislativa. Os deputados estaduais, na ânsia de satisfazer as demandas de seu eleitorado, transformaram-se nos agentes responsáveis pelas propostas de criação de novos estabelecimentos de ensino secundário. Tais iniciativas, de modo geral, não levavam em conta as orientações

propostas pela Comissão de Educação e Cultura para regular a expansão do sistema educacional paulista. Num estudo publicado na revista aqui analisada, BEISIEGEL (1964, p. 192) aponta os fatores que consubstanciaram as ações políticas destes:

Situado em posições decisivas para a realização das atribuições da Administração Pública no Ensino, o agente político utiliza as possibilidades de ação que essas posições lhe conferem: atendendo às reivindicações, consolida nos municípios e conquista votos. Assim orientada, a atuação do agente político vem contrariando sistematicamente os critérios formulados com o sentido de disciplinar a expansão da rede de escolas secundárias.

A expansão das escolas secundárias oficiais teve início no interior de São Paulo, nas cidades de maior porte, mas à medida que esse nível de ensino foi se difundindo, cidades menores passaram a reivindicar também, junto aos seus representantes no legislativo, a criação de estabelecimentos de ensino secundário. Na gestão de Adhemar de Barros (1947-50), tais iniciativas tiveram total apoio, pois a sua base eleitoral encontrava-se preponderantemente no interior paulista. Segundo SPÓSITO (1992, p.106), Adhemar de Barros “não empregou recursos que impedissem a expansão dos ginásios estaduais, assim como de outros tipos de estabelecimentos, tendendo a dar expressivo apoio às iniciativas dos deputados”. Vale lembrar que Adhemar de Barros tinha como prática a manutenção de lideranças que o apoiassem espalhadas por todo o interior do estado, o que lhe garantiria uma posição confortável de governança e o levava a atender as reivindicações apresentadas por seus correligionários. De acordo com SPÓSITO (1992, p.108), “Os deputados estaduais tiveram a possibilidade de criar durante seu mandato, sem restrições, 99 ginásios estaduais e 45 escolas normais em todo o Estado de São Paulo”. Além disso,

São marcos significativos da gestão Adhemar de Barros, para a Capital, a instalação dos ginásios criados em 1945 mediante o expediente dos cursos noturnos que entraram em atividade nos prédios de grupos escolares nos diversos bairros da cidade (SPÓSITO, 1992,p. 109).

No período seguinte, a partir de 1951, sob a égide do governador Lucas Nogueira Garcez, houve “um freio” à política expansionista, evocando critérios técnicos para justificar seus vetos diante de projetos para a criação de

novas escolas secundárias. Além disso, Garcez, devido à situação de penúria que os cofres estaduais se encontravam naquele momento, alegava restrições de ordem financeira, pois a manutenção de estabelecimentos de ensino acarretaria um grande dispêndio aos gastos públicos.

Na gestão de Jânio Quadros (1955-58), segundo SPÓSITO (1992), o número de vagas oferecidas na capital pela rede pública de ensino secundário foi ampliado significativamente mediante a criação de “seções” anexas aos estabelecimentos de ensino já existentes, que passaram a funcionar em diversos horários e com professores contratados em caráter temporário, favorecendo “a rápida proliferação dos cursos ginasiais da cidade”, anteriormente sob a “égide da iniciativa particular”. Ao assumir o governo paulista em 1955, Jânio Quadros encontrou os mesmos problemas relativos à expansão do ensino. Sua primeira Secretária de Educação, a professora Carolina Ribeiro, deu prioridade à solução dos problemas do ensino primário na capital, como a defasagem de vagas nas escolas elementares na cidade, cuja situação

havia-se agravado, convém recordar, devido a dois grandes problemas: o intenso crescimento populacional – consequência dos fluxos migratórios ocorridos no início dos anos 50 – e o período de crise vivido pelo Convênio Escolar⁶ (SPÓSITO, 1992, p. 110).

Em outubro de 1955, a professora Carolina Ribeiro entregou seu cargo a seu sucessor Vicente Paula Lima (UDN), nomeado por razões políticas que visavam a um fortalecimento do Executivo “mediante aliança com toda a bancada udenista na Assembléia Legislativa” (SPÓSITO, 1992, p.111). Pelo fato de Paula Lima pertencer a um partido que se mostrou engajado em frear o movimento de expansão, esperava-se que a atuação fosse nesse sentido. Entretanto, durante sua gestão, o volume de unidades escolares na Capital aumentou devido à ação direta do governador. Jânio Quadros, durante seu mandato, agia de forma populista, recebendo comissões de moradores pertencentes às associações de bairro, que reivindicavam a abertura de

⁶ Os Convênios escolares tratavam-se de acordos entre a Prefeitura e o Estado tendo em vista suprir as necessidades crescentes de expansão da rede de estabelecimentos de ensino, por meio da dos quais Prefeitura e Estado dividiam responsabilidades quanto à manutenção de escolas.

unidades escolares em sua região e encaminhando tais pedidos pessoalmente à votação na Assembléia, muitas vezes requerendo urgência.

Vale mencionar aqui que, a partir de 1949, alguns deputados estaduais, principalmente aqueles ligados à UDN (União Democrática Nacional), com a justificativa de que o processo de ampliação de escolas públicas agravava o desequilíbrio das contas públicas, opuseram-se fortemente às ações dos deputados que apresentavam projetos junto à Assembléia na tentativa de abertura de ginásios. Segundo SPÓSITO (1992, p. 100),

o deputado udenista Rubens Vaz do Amaral, presidente da Comissão de Educação e Cultura, defendia a necessidade de estudos que também levassem em conta fatores de ordem educacional, não aceitando as injunções de natureza política ou eleitoral que sistematicamente intervinham no processo.

Para tanto, ele solicitou a formação de uma Comissão constituída por professores da Universidade de São Paulo e técnicos do Estado, para estabelecer critérios técnicos destinados a disciplinar o crescimento das unidades escolares, consubstanciados num plano diretor, no qual deveriam ser considerados, também, motivos de ordem financeira. Na ocasião, pretendia-se estabelecer um número mínimo de conclusões na educação primária no ano anterior para justificar a abertura de uma escola secundária. Mas

as tentativas da bancada da UDN não foram bem sucedidas, a ponto de, novamente em 1954, o deputado Pe. Calazans, membro do partido, voltar a propor que fosse atribuída, mais uma vez, à Comissão de Educação e Cultura “a competência para elaborar de proposições que visem ao atendimento das necessidades de expansão do sistema estadual de ensino” (SPÓSITO, 1992, p.104).

Em julho de 1956, a Assembléia Legislativa votou a derrubada da Resolução 192, proposta em 31 de janeiro daquele ano, que dispunha sobre os critérios de abertura de novas escolas, sob a alegação de que a Comissão não conseguiria considerar todas as determinações apresentadas como requisitos mínimos para a expansão da rede. A discussão em torno da derrubada dessa resolução deu-se em um tom exaltado no interior da Assembléia e, após longo debate, propôs-se uma nova resolução que, segundo SPÓSITO (1992, p.105), permitiu aos deputados estaduais recuperar “suas prerrogativas, podendo novamente apresentar projetos de lei e encaminhá-los para a votação sem a

elaboração de plano diretor da expansão do ensino público”. Entre o atendimento das reivindicações das camadas populares e o respeito aos critérios ordenadores da expansão do ensino público, os deputados estaduais, inclusive os da UDN, optaram pela primeira opção. O Poder Executivo, durante esse período, não se posicionou de maneira diferente face ao processo expansionista, mesmo tendo poder de veto aos projetos apresentados pelos deputados.

O processo de expansão do ensino secundário foi alvo de críticas elaboradas por muitos educadores – dentre os quais se destacou Almeida Jr. – que produziu diversos artigos denunciando a situação caótica em que se encontrava a educação primária dos anos 40, pois, em seu entender, o governo estadual, visando à satisfação de seus eleitores, espalhou diversas escolas secundárias pelo estado, deixando de lado o ensino primário, que apresentava problemas em sua estrutura. Além disso, o autor opunha-se à criação de novas escolas normais, cuja manutenção consumia enormes recursos que eram desviados das escolas elementares, sob a alegação de que era necessária a formação de mão-de-obra docente para atuar nas novas escolas. Para Almeida Jr. (apud SPÓSITO, 1992, p. 118),

a expansão do ensino público, realizada sem condições, comprometeria a qualidade da educação oferecida, principalmente da escola elementar, totalmente abandonada em função da multiplicação dos estabelecimentos secundário e superiores.

A idéia de que a qualidade da educação oferecida pelo sistema educacional paulista seria abalada pela ampliação do acesso à escola era recorrente nas críticas dirigidas à forma pela qual a expansão do ensino secundário estava ocorrendo, pois, com mais alunos, o número de professores também aumentaria e o processo para o preenchimento das vagas destinadas aos docentes deveria ocorrer de forma mais rápida – o que atingiria também a qualidade do ensino superior. Esse tipo de preocupação foi veiculada, também, pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, que

sempre marcou suas posições contrárias ao movimento de abertura de oportunidades escolares na rede pública, pois as características que acompanhavam esse crescimento do ensino oficial feriam os princípios básicos defendidos pela linha doutrinária do jornal (SPÓSITO, 1992, p. 124).

Para compreender melhor esta questão, é necessário lembrar que o jornal, desde seus primeiros anos de funcionamento – ainda com o nome de *A Província de S. Paulo* – já apontava a educação como um dos fatores fundamentais na construção de uma nova ordem social e que, com a redemocratização do país, passou por uma reforma empreendida por Júlio de Mesquita Filho, após ter sofrido uma intervenção no regime estadonovista. Segundo BONTEMPI JR (2006), além de introduzir novas técnicas editoriais na produção do jornal, ele contratou Laerte Ramos de Carvalho, recém-formado pela FFCL da USP, que começou a assinar artigos sobre temas educacionais. Segundo o autor,

Expressa no celebrado discurso de paraninfo de Mesquita Filho, a tese da necessidade de educar as elites era compartilhada por vários intelectuais ligados ao chamado “grupo d’*O Estado*”, notadamente por Fernando de Azevedo. Ancorava-se na premissa de que a extensão cultural seria o meio mais eficaz de aproximar as massas das fontes de transmissão da cultura e elevar-lhes o nível de conhecimentos, com o que se suprimiria o hiato existente entre os criadores da cultura e o povo. (BONTEMPI JR. 2006, p.139)

O periódico, meio formador da opinião pública esclarecida, utilizava-se de seus recursos “socialmente reconhecidos e legitimados”: artigos, notas e reportagens, para de alguma forma interferir no rumo dos processos de expansão do ensino paulista, apontando as falhas imbricadas neste processo, denunciando a situação caótica que se encontravam algumas escolas, os gastos do Executivo com a construção de novos estabelecimentos escolares etc. *O Estado de S. Paulo* via na Universidade o modelo ideal que deveria definir os padrões a serem seguidos na construção da educação pública paulista.

Aos olhos de *OESP*, tendo sido realizada a criação da USP (1934), à arquitetura ideal do sistema de ensino brasileiro ainda ficava faltando uma peça-chave de articulação: um ensino secundário capaz de preparar os jovens para a formação alta e desinteressada a ser ministrada na FFCL, que, por sua vez, faria deles pesquisadores e cientistas de sólida formação e, fechando o círculo virtuoso, competentes professores para o ensino secundário (BONTEMPI JR. 2006, P.139).

No entanto, como vimos, a expansão do ensino secundário paulista nos anos 1940 e 1950 deu-se, em parte, pela ação política dos deputados que,

pressionados por seus eleitores, viam-se “obrigados” a apresentar projetos de abertura de novos estabelecimentos visando à manutenção de suas bases. Por outro lado, temos a ação constante das camadas populares que, devido aos movimentos migratórios, instalavam-se nos bairros distantes situados na periferia da cidade de São Paulo. Nestas localidades, a total carência de infraestrutura, como água encanada, luz, rede de esgotos, e a ausência do Estado na oferta de serviços como educação e saúde. A escola passa a ter um papel importantíssimo na vida das famílias das áreas urbanas, pois é nela que essas famílias viam a possibilidade de ascensão de seus filhos para a ocupação das posições de prestígio na sociedade. As associações de bairro ocuparam um papel determinante neste período, pois, graças à união de pessoas de um mesmo bairro em torno dos problemas inerentes ao mesmo, é que se somavam os esforços no momento de pressionar os políticos que os representavam. Segundo SPÓSITO (1992, p. 221),

Naquela conjuntura não poderiam mais ser ignoradas as reivindicações escolares de parcelas das classes populares que encontravam fértil terreno para a sua realização com Jânio Quadros na Chefia do Executivo Paulista. Voltado para os problemas da periferia da cidade de São Paulo e incentivando formas de organização popular – as SABs são o melhor exemplo – esse líder propiciou condições, não é demasiado reiterar, para a emergência, cada vez mais intensa, de manifestações desses setores.

Em São Paulo, houve um aumento expressivo da rede de ginásios oficiais que passaram de 42 em 1945 a 561 em 1962. Além disso, notamos um aumento expressivo da quantidade de matrículas no Ensino Médio, tomando como base a população do Estado de São Paulo, no período compreendido entre 1940 e 1960, segundo o quadro apresentado por BEISIEGEL (1964, p.117):

Tabela I- Expansão e evolução da matrícula no Ensino Médio no Estado de São Paulo

Ano	População	Matrícula
1940	7.180.316	78.052
1950	9.134.423	165.685
1960	12.874.088	351.955

Fonte: Beisiegel, 1964, p. 117.

Ao discutir a idéia de democratização do ensino, AZANHA (1987) observa que, no final dos anos 1960, o ensino secundário

– com o primário já praticamente universalizado – tinha se transformado no ponto de estrangulamento do sistema escolar. (...) A exigência democratizadora do ensino havia se deslocado do primário para o ginásio. Contudo, os exames de admissão a esse nível, obrigatórios por lei federal, haviam se transformado numa barreira quase intransponível para a grande massa de egressos do primário. Estes exames, diante da avalanche de candidatos, eram elaborados pelas próprias escolas com extremo rigor, de modo a evitar o impasse de candidatos aprovados e sem matrícula. Diante disso e tendo fixado o propósito de expansão maciça de vagas, a Secretaria unificou a preparação das provas e reduziu as suas exigências. Os exames de admissão, assim unificados e facilitados, deixaram de ser barreira tradicional e a grande maioria dos candidatos aprovada (AZANHA, 1987, p. 32).

Conforme é possível notar, além da criação de escolas secundárias com vistas a atender às demandas das camadas populares, outras ações foram necessárias para que uma real política expansionista existisse. Neste sentido, vale lembrar que nem a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961 (Lei nº 4.024/61), que estava sendo discutida desde o final dos anos 1940, promoveu mudanças na organização do sistema educacional brasileiro, pois manteve a existência de dois níveis de ensino e a exigência de o aluno comprovar os seus conhecimentos para passar de um nível para outro por meio dos exames de admissão que criavam uma ruptura entre as diferentes modalidades de ensino. Essa situação foi alterada somente com a Lei 5.692/71 que instituiu o primeiro grau de oito anos. Segundo AZANHA (1987, p. 106),

Sabe-se que antes da Lei 5.692/71, a única Lei de Diretrizes e Bases que tivemos foi a Lei 4.024/61, esta parcialmente revogada por aquela. A idéia de ensino de 1º grau não existia na Lei 4.024. Tínhamos o ensino primário e o ensino ginasial, que se dividiam nos ramos secundário e técnico. Portanto, tínhamos na Lei 4.024 uma situação diferente daquela configurada pela Lei 5.692; ou seja, tínhamos, com a primeira, o ensino primário e o secundário ginasial, e com a última, temos o ensino de 1º grau.

Em meio a este cenário de transformações pelo qual a escola estava inserida, encontrava-se a figura do professor secundário que, neste momento, lutava pela consolidação de seu estatuto profissional. Segundo VICENTINI e

LUGLI (2005, p. 59),

As entidades representativas do magistério inseriram-se nesse processo disputando a posição de porta-voz da categoria, numa tentativa de interferir nos rumos adotados pelas políticas educacionais, conquistar melhores condições para o exercício da profissão e maior prestígio social. Estas associações foram criadas à medida que os diferentes níveis de ensino expandiam o seu atendimento a população e representavam diferentemente os professores conforme correspondessem ao primário ou ao secundário, as escolas particulares ou públicas.

Diante dessas transformações, os professores passaram a reivindicar alguns direitos que permitiriam a melhoria nas condições de trabalho docente. É neste momento que, segundo FONSECA (2004, p. 117),

A primeira greve do magistério secundário em São Paulo ocorre em 1956, e acontece como protesto à proposta de mudanças nas regras do Fundo Nacional do Ensino Médio, criado em 1954 com o objetivo de suplementar o salário dos professores que trabalhavam nos colégios particulares enquanto as campanhas salariais do magistério público ocorreram contra a “desvalorização salarial da categoria” e a reivindicação do “padrão universitário” para os professores no quadro do funcionalismo público.

A discussão se estende por vários outros temas, dentre eles o número de horas trabalhadas, os empregos em escolas particulares e públicas ao mesmo tempo, o número de aulas por semana, horas atividades, carreira, programas e currículos.

Como pôde ser visto neste capítulo, o período entre 1940 e 1970 é fortemente marcado pela expansão da rede de ensino no estado de São Paulo. Essa expansão não se deu de modo natural – ela foi legitimada a partir de pressões populares que via na escola a possibilidade de ascender socialmente. Assim, de um lado, a população lutava por condições de acesso à escola e, de outro, encontravam-se os professores que, diante de tantas mudanças, passaram a associar-se às entidades que pudessem representá-los e que fossem capazes de articular a luta pela garantia de melhores condições de trabalho e uma maior remuneração.

Nos anos de 1950, podemos ver surgir no cenário educacional brasileiro novas instituições com vistas a dar bases científicas para as políticas públicas que dariam continuidade ao processo expansionista ao longo das décadas seguintes. Entre essas instituições, encontram-se o Centro Brasileiro

de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs). No caso do estado de São Paulo, O CRPE-SP desenvolveu diversas pesquisas que buscavam identificar os problemas referentes a esse processo de expansão, desarticulado num primeiro momento, de modo a contribuir para as decisões pedagógico-administrativas dos órgãos responsáveis pelo setor educacional. No próximo capítulo deste estudo, analiso o processo de criação destes Centros e suas contribuições científicas para a construção do plano de reestruturação do sistema de ensino paulista.

Capítulo II

O CBPE E O CRPE-SP

1. O CRPE-SP e a Política Desenvolvimentista de JK

A criação do CBPE, e conseqüentemente do CRPE-SP, deu-se na segunda metade dos anos 1950, mais especificamente, no governo de Juscelino Kubitschek, marcado pela ideologia nacional-desenvolvimentista e as ações do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), berço teórico da “ideologia do desenvolvimento” (FERREIRA, 2001, p.87). O CBPE e os CPREs foram órgãos de pesquisa subordinados ao INEP. Já o ISEB, que também fazia parte do aparato institucional do Ministério da Educação, possuía uma autonomia relativa se comparado aos Centros de Pesquisas.

Para se compreender a relação entre a ideologia do desenvolvimento e os Centros de Pesquisa, é necessário considerar as questões envolvidas no processo histórico daquele momento. A conjuntura econômica de meados dos anos 1950 havia sofrido uma profunda transformação em relação àquela vigente no início da década. Segundo FERREIRA (2001, p.138), “Para Juscelino Kubitschek o desenvolvimento significava crescimento econômico realizado através da industrialização da produção brasileira”. Os aspectos centrais da ideologia desenvolvimentista eram a “prosperidade”, que seria alcançada através do desenvolvimento econômico nos moldes do capitalismo e o regime democrático que seria mantido a partir da ordem.

Neste contexto, o grupo de intelectuais ligados ao INEP – CBPE – CRPE-SP encontrou “um ambiente propício para colocar em prática suas idéias de transformação educacional, no sentido de expandir e democratizar o acesso ao ensino e adequá-lo às novas necessidades trazidas pela sociedade industrial” (FERREIRA, 2001, p.163). Isto porque se acreditava que era necessário adequar o sistema de educação às novas exigências trazidas pelo desenvolvimento econômico, pois se entendia que educação e desenvolvimento estabeleciam uma relação de interdependência. Visando a

atender o aumento da produtividade nacional, incentivava-se nesse momento o ensino técnico e a ampliação do ensino primário para seis anos. Para FERREIRA (2001, p. 161), no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo,

Também acreditava-se na necessidade do planejamento para que fosse possível a reconstrução educacional no país. Entretanto, o planejamento não era entendido apenas como instrumento econômico, ele serviria para fundar, em bases científicas, uma nova política educacional. No CRPE-SP, havia um compromisso entre o planejamento da ação política e a investigação social.

FERREIRA (ibid) aponta que um exemplo da compreensão de planejamento no Centro pode ser observado nos estudos referentes ao Ensino Primário, que se pretendia expandir de 4 para 6 anos. Esses estudos indicavam que antes da ampliação pura e simples, era necessário garantir as 4 horas efetivas de aula em salas com no máximo 35 alunos e em prédios adequados.

2. A criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs)

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) faziam parte de um conjunto de instituições subordinadas ao INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) que deveriam realizar pesquisas educacionais em todo país. Os Centros foram criados a partir do Decreto n.º 38.460/55, publicado em 28 de dezembro de 1955. Segundo KUBINSZKY (1975.p.9), este decreto

Determinou que os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais fossem organizados segundo planos elaborados pelo INEP e aprovados pelo Ministério da Educação, sob o regime de financiamento especial e gozando de todas as condições de flexibilidade e independência das campanhas nacionais de educação.⁷

⁷ As Campanhas Nacionais de Educação tratava-se de movimentos financiados pelo MEC a partir da década de 1950 que visavam a reunir diversos setores da sociedade em torno do tema da erradicação do analfabetismo. Entre as instituições ligadas à Campanha estava a Igreja.

O CBPE situava-se na cidade do Rio de Janeiro e os Centros Regionais foram criados em Recife, Salvador, Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo⁸. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP) – cujo periódico é utilizado como fonte do presente estudo – foi inaugurado em junho de 1956 e deveria atender aos estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso e Goiás. Tal iniciativa articulava-se à proposta de Anísio Teixeira de intensificar as pesquisas desenvolvidas acerca da situação educacional brasileira. Segundo LUGLI (2002, p. 20),

Os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) constituíram, juntamente com o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE), um sistema de pesquisa na área de educação que serviria como ponto de partida para um projeto de mudança educacional idealizado por Anísio Teixeira e por técnicos educacionais da UNESCO, no início da década de 50.

O educador baiano assumiu, em 1952, a direção do INEP e permaneceu no cargo até 1964, quando foi afastado durante o governo Castello Branco “porque suas idéias eram muito avançadas e não correspondiam ao que o regime militar pretendia” (SAAVEDRA, 1988, p. 69). Entretanto, para compreender melhor os antecedentes do processo que levaria à criação dessas instituições, devemos retomar a atuação de Anísio Teixeira na área educacional. Anísio Teixeira foi inspetor Geral do Ensino na Bahia no governo Góes Calmon, de 1924 a 1929, quando realizou o primeiro levantamento das condições materiais e humanas das escolas da Bahia, com o intuito de verificar as necessidades de cada região especificamente, dados que colaborariam para o planejamento da educação daquele estado. Entre 1931 e 1935, Teixeira assumiu a Direção Geral da Instrução Pública no Distrito Federal, onde pôde realizar “um levantamento sobre as condições materiais e funcionais do ensino nas escolas públicas, o que serviu de base para uma reforma educacional que atingiu desde a escola primária, secundária e ao ensino de adultos, culminando com a criação de uma universidade municipal, a Universidade do Distrito Federal” (FERREIRA, 2001, p. 18).

Em 1947, quando retornou ao Brasil, após passar um ano trabalhando na UNESCO como conselheiro de ensino superior, assumiu o cargo de

⁸ Uma análise da atuação dos cinco centros de pesquisa pode ser encontrada na tese de doutorado de LUGLI (2002).

Secretário da Educação na Bahia, no governo Otávio Mangabeira (1946-1950). Nesta oportunidade, ele criou dois órgãos que foram importantes para a elaboração da proposta que deu origem aos Centros de Pesquisas. Tratava-se da Divisão de Pesquisas do Departamento de Educação e Cultura da Secretaria de Educação e a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia, com um Departamento de Ciências Sociais. A criação desses órgãos desenvolveu o programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia–*Columbia University*, dando ao educador brasileiro a oportunidade de trabalhar com os etnólogos Charles Wagley e Eduardo Galvão, que “desempenhariam um papel importante na criação e implantação dos Centros de Pesquisas Educacionais alguns anos mais tarde” (FERREIRA, 2001, p.18).

Além das pesquisas mencionadas, também foram desenvolvidas pesquisas em convênio com outras universidades norte-americanas e em colaboração com a Escola Livre de Sociologia de São Paulo e com a UNESCO. Ao término do governo Mangabeira, em 1950, Anísio Teixeira assumiu a Direção da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior) – denominação que seria alterada posteriormente – e finalmente, em 1952, passou a comandar o INEP. Segundo FERREIRA (2001, p. 19),

Ao momento de concretização de um complexo processo de criação dessas instituições que começou no início da década de 50. Ao fazer algumas considerações a respeito desse processo, Florestan Fernandes divide-o em duas fases: a primeira iniciando-se em 04 de julho de 1952 e terminando em 1954, e a Segunda acontecendo a partir de 1955.

O ano de 1952 é mencionado pelo sociólogo paulista como ponto de partida para esse processo, pois foi neste ano que se começou a cogitar a hipótese de se criar um centro de pesquisas educacionais no Brasil. Segundo LUGLI (2002, p.20),

Em 1952, o diretor do Departamento de Educação da UNESCO, em visita ao Brasil, manifesta ao então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Anísio Teixeira, o seu interesse na instalação de um centro latino-americano de preparação de educadores rurais e especialistas em educação de base – ao que o educador brasileiro responde com a proposta de um trabalho conjunto visando, para todos os níveis e graus de ensino *medidas de longo alcance visando a reconstrução educacional do país*.

Após visitar diversos centros de ensino agrônômico, em setembro de 1952, William Beatty, diretor do Departamento de Educação da UNESCO, concluiu que nenhum estava em condições de receber o organismo planejado pela instituição internacional. Anísio Teixeira propôs, então, a realização de uma grande pesquisa para compreender a realidade educacional do país, que seria realizada com a participação de pesquisadores do Brasil e da UNESCO, e que teria por finalidade planejar as ações de longo prazo para a reconstrução educacional do país. Esta proposta inicial daria origem, em 1954, ao Centro de Altos Estudos Educacionais, concebido com a colaboração da UNESCO com o objetivo de fazer uma interpretação de cada região do país com exatidão e dinamismo. Com isso, pretendia-se contribuir para uma política institucional com referência à educação que fosse capaz de dar orientações tendo em vista as condições e tendências do desenvolvimento ideal de cada região do país. As pesquisas das condições educacionais tinham como objetivo, portanto,

Apurar até quanto a escola está satisfazendo as suas funções em uma sociedade em mudança para o tipo urbano e industrial de civilização democrática e até quanto está dificultando esta mudança, com a manutenção dos objetivos apenas alargados da sociedade em desaparecimento.. (SAAVEDRA, 1998, p. 127).

William Carter (Chefe do UNESCO Exchange of Persons Programme) visitou o Brasil em janeiro de 1954 com o intuito de acertar os detalhes da vinda de técnicos estrangeiros. Na ocasião, Anísio Teixeira apresentou-lhe uma formulação preliminar dos objetivos e finalidades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, que seriam os seguintes⁹:

1- A pesquisa das condições culturais do Brasil em suas diversas regiões;

2- A pesquisa das condições escolares do Brasil, em suas diversas regiões;

⁹ Tomo como base para determinar os objetivos do Centro o trabalho de FERREIRA (2001).

3- A pesquisa "Antropossocial", através da pesquisa educacional, deveria proporcionar: a elaboração de planos, recomendações e sugestões para a reconstrução educacional de cada região do país;

4- Treinamento de administradores e especialistas em educação para o preenchimento das vagas nos Centros Regionais de Estudos Pedagógicos.

No final de 1954, o sociólogo Bertram Hutchinson veio ao Brasil para cooperar na organização do Centro. A Segunda fase de criação do Centro teve início no ano seguinte, com a elaboração de seus planos de organização. Em abril de 1955, Otto Klineberg (UNESCO) esteve no Rio de Janeiro e propôs um "esquema com objetivos e sugestão de organização. Ele também sugeriu que se mudasse o nome da instituição de Centro de Altos Estudos Educacionais para Centro de Pesquisas Educacionais" (FERREIRA, 2001, p. 21). Segundo a autora, Klineberg elaborou um documento em que sugere a necessidade de

adaptar a educação brasileira às necessidades do povo e a sua diversidade geográfica, além de divulgar os resultados das pesquisas aos professores, proporcionar melhor preparação de educadores em ciências sociais, de aplicar as ciências sociais aos problemas educacionais, e a necessidade de criação de um modelo de melhoramento do sistema educacional que poderia ser seguido em outros países. (FERREIRA, 2001, p.21)

Além disso, o representante da UNESCO ressaltou, ainda, a importância de se proceder a um mapa cultural e educacional do Brasil, naquele momento. Segundo FREITAS (2001, p. 33), teria o objetivo de

associar o conhecimento da especificidade regional, diversidade étnica, e singularidades locais, o projeto do CBPE, visava criar mapas locais, para assim, segundo Anísio Teixeira, oferecer subsídios para uma disseminação mais qualificada da escola pública e uma articulação de conteúdos e normas curriculares mais condizentes com as nuances locais.

Charles Wagley, professor da Columbia University, chegou ao Brasil logo após o retorno de Otto Klineberg à UNESCO. Charles Wagley era um cientista "identificado com os problemas brasileiros e colaborador constante de Anísio Teixeira e de sua equipe da CAPES, na realização da idéia do Centro" (FERREIRA, 2001, p. 22). Em conjunto com João Roberto Moreira, Wagley, em junho de 1955, iniciou a criação prática do Centro Brasileiro de Pesquisas

Educacionais, envolvendo-se no processo de instalação da sede, planejamento das primeiras pesquisas, recrutamento de cientistas, etc.

Simultaneamente, em São Paulo, já estavam acontecendo os preparativos do que viria a ser o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, através do acordo entre o MEC, o INEP e a Reitoria da Universidade de São Paulo, conforme será descrito no próximo item deste capítulo.

3. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo foi o primeiro desses centros no país. Criado em 22 de maio de 1956, envolveu um convênio firmado entre o Ministério da Educação, por meio do INEP, e a Universidade de São Paulo, cuja validade inicial era de cinco anos. O CRPE-SP estava localizado no interior da Cidade Universitária, num edifício de 200 metros de extensão por 30 de largura. Seu primeiro diretor foi Fernando de Azevedo, que aceitou o convite feito por Anísio Teixeira, depois da recusa de Florestan Fernandes e Antonio Candido. Segundo FERREIRA (2001, p. 28),

Anísio Teixeira convidou Fernando de Azevedo uma figura de grande destaque no cenário político nacional, que não se interessaria pela direção de um centro de pesquisas.

Fernando de Azevedo era membro do Departamento de Sociologia e Antropologia da USP e Secretário de Educação em várias oportunidades. O convite, entretanto, foi aceito por Fernando de Azevedo (FERREIRA, 2001, p. 28).

Na mesma ocasião, elegeu-se um Conselho de Administração que tinha a função de assistir ao Diretor Geral nas decisões sobre o Centro. Esse Conselho reunia-se mensalmente e era formado por dois membros eleitos pelo Departamento de Sociologia e Antropologia da FFCL-USP, dois pelo Departamento de Pedagogia e dois escolhidos diretamente pelo Diretor do Centro. O primeiro Conselho era formado por Egon Schaden e Florestan Fernandes, do Departamento de Sociologia, José Querino e Laerte Ramos de

Carvalho, do Departamento de Pedagogia, e Antonio Candido e Milton da Silva Rodrigues, escolhidos por Fernando de Azevedo.

No início das atividades do Centro, foi elaborado também um plano de organização do Centro Paulista, constituído dos mesmos elementos do plano do Centro Brasileiro, apenas com a substituição das “expressões referentes ao País como um todo, por expressões referentes à região específica a que servia (São Paulo, Paraná, Mato Grosso e Goiás)” (FERREIRA, 2001, p.29). Inicialmente foram organizados os serviços administrativos indispensáveis e as duas divisões de pesquisa: a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) e a Divisão de Estudos Sociais (DEPS). A DEPE tinha por finalidade levantar um quadro educacional completo e satisfatório da região atendida pelo Centro Paulista. Esta Divisão teve como seu primeiro Diretor, Joel Martins. Já a DEPS tinha como objetivo central a realização de estudos e pesquisas que conduzissem ao conhecimento da cultura e da sociedade e de seu desenvolvimento, na região atendida, a fim de permitir uma compreensão mais ampla e aprofundada dos fatos educacionais e suas relações com a vida social. Seu primeiro Diretor foi Renato Jardim Moreira.

A fim de organizar os Cursos de Especialistas em Educação para América Latina, realizados em parceria com a UNESCO, foi criada a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), cujos cursos tinham por base os estudos e pesquisas realizados pelo Centro e destinavam-se aos membros do magistério. A DAM também visava a desenvolver projetos próprios destinados à formação e aperfeiçoamento dos administradores escolares, especialistas em educação, e professores em geral. Joel Martins assumiu a direção desta Divisão e passou o seu posto na DEPE a Dante Moreira Leite. À DAM cabia, também, a organização do Serviço de Recursos Audiovisuais – sob a direção inicial de Genésio Flores – e a Escola Experimental, sob a direção inicial de Jorge Nagle.

Ao longo de sua história, o CRPE-SP foi comandado por diferentes diretores, conforme mostra o quadro síntese exposto a seguir:

Quadro II - Relação de Diretores do CRPE-SP (1956-1973)

Fernando de Azevedo	1956 – 1961
Milton da Silva Rodrigues (substituto)	1961
Laerte Ramos de Carvalho	1961 – 1965
Carlos Correa Mascaro (substituto)	1965 – 1966
José Mario Pires Azanha (substituto)	Jul/66 – abr/67
José Querino Ribeiro	1967 – ago/68
José Geraldo Toledo	Ago/68 – mai/69
Carlos Correa Mascaro	Mai/69 – mai/70
Chicralla Haidar	1970 – 1973

Fonte: LUGLI, 2002, p. 26.

Após a organização das Divisões que fomentariam as pesquisas e projetos que seriam desenvolvidos pelo Centro, em 1957 foi lançado o primeiro volume da Revista *Pesquisa e Planejamento*. Em 1958, tiveram início as atividades das Classes Experimentais, formadas por 30 alunos excedentes do Grupo Escolar Alberto Torres, núcleo que daria origem à futura Escola de Demonstração. A partir de sua estruturação, as atividades do Centro deram-se de modo acelerado, daí, podemos verificar a realização de estudos, cursos e seminários, conforme evidencia o quadro elaborado com base no trabalho de LUGLI (2002) e que se refere à totalidade do período em que o CRPE-SP esteve em funcionamento, dando uma noção das atividades realizadas nesse sentido:

Quadro III - Cursos, Seminários e Simpósios – CRPE (1957-1971)

Ano	Atividade
1957	I Seminário para Professores Primários
1958	Aperfeiçoamento para Inspetores do Ensino Primário
1958	Sessões de Estudo para Delegados de Ensino
1958 a 1966	I ao IX Curso de Especialistas em Educação para América Latina (CEEAL)
1959	I Simpósio sobre Problemas Educacionais Brasileiros
1962 a 1965	I ao IV Seminário de Treinamento de Pessoal em Pesquisa Educacional

1962 a 1968	I ao VII Curso de Especialização em Recursos Audiovisuais
1963	Curso de Treinamento de Professores Primários
1963	Curso de Planejamento INEP/UNESCO/FISI
1963-1964	Curso de Formação de Professores Supervisores
1962-1965	Curso de Treinamento de Pessoal em Planejamento Educacional
1966	Curso de Conhecimento da Criança
1966	Curso de Preparação de Pessoal Técnico para as Secretarias de Educação
1966-1968	Curso de Preparação de Pessoal Técnico para Elaboração, Aplicação e Avaliação dos Planos e Programas para o Ensino Primário
1967	Curso de Currículos e Programas
1967	Curso de Especialização de Professores Primários
1967-1968	Curso sobre Materiais e Métodos Audiovisuais de Ensino
1967-1968	I e II Curso de Pesquisas Educacionais e Sociais
1968	I Curso de Preparação de Administradores Escolares
1970	I Curso Interamericano de Comunicação Audiovisual
1970-1971	I e II Curso de Especialização em Administração de Sistemas Escolares
1970-1972	I ao III Curso de Administradores e Supervisores de Educação para a América Latina
1971	Curso de Especialização em Comunicação Audiovisual

Fonte: LUGLI, 2002, p. 127

Além dos cursos descritos acima, foram realizados no CRPE Cursos de Férias para o Magistério Estadual que ocorriam no verão ou no inverno e que tinham como preocupação central o aprimoramento dos professores. Segundo FERREIRA (2001, p. 50),

O objetivo mais geral dos cursos era tornar os profissionais da área educacional aptos a desempenhar seu papel no processo de renovação educacional no Estado de São Paulo. Em linhas gerais, procurava-se iniciar os trabalhos com a discussão dos problemas educacionais considerados mais importantes. O segundo passo era procurar despertar nos educadores a preocupação com os métodos da pesquisa científica e com a necessidade de se conhecer princípios de ciências afins, como sociologia e antropologia. O último passo era discutir os benefícios e a necessidade de se estabelecer um planejamento integral da educação como forma de solução dos problemas do Ensino Primário do Estado.

Os cursos, seminários e pesquisas desenvolvidas no Centro faziam parte de uma proposta mais ampla de renovação e reestruturação do ensino paulista, pois o principal objetivo do Centro era promover pesquisas educacionais a fim de dar instrumentos científicos para a reconstrução do sistema escolar num período de nossa história marcado pela crescente procura de vagas e pela política de expansão de ensino no Estado de São Paulo, que teve início na década de 1940, chegando aos anos de 1970, justamente no período em que o CRPE-SP desenvolveu suas atividades de pesquisa. As características dessa expansão e os motivos imbricados nela já foram tratados no primeiro capítulo deste trabalho.

Durante o período de existência (1956-1975) do CRPE-SP, foram desenvolvidas diversas pesquisas que, segundo FERREIRA (2001, p. 52),

Estavam diretamente relacionadas aos principais objetivos do Centro, que foram apresentados no primeiro número da revista *Pesquisa e Planejamento* como sendo: “estudar as condições ambientes, promover levantamentos e realizar pesquisa para a compreensão cada vez mais nítida da estrutura e funcionamento das instituições pedagógicas e dos diferentes meios socioculturais em que elas se inserem e a que se devem ajustar, em adaptações progressivas”.

Utilizando-se da pesquisa embasada cientificamente, os intelectuais do CRPE-SP visavam atingir um plano organizado de modo racional através da ação política, que tinha por finalidade reestruturar a educação brasileira.

Nos primeiros quatro anos de funcionamento, o CRPE-SP deu forte ênfase ao estudo do Ensino Primário e Normal, com vista a caracterizá-lo, pois naquele momento as informações sobre as escolas primárias eram insuficientes. Essas modalidades de ensino eram as que apresentavam os maiores problemas e acreditava-se que somente a partir de uma estruturação de sua oferta de vagas e melhoria de suas condições tanto pedagógicas como estruturais, parte dos problemas da educação paulista estariam solucionados.

No ano de 1957, tem início o Levantamento do Ensino Primário de São Paulo (LEP), que tinha como principal objetivo determinar os aspectos positivos e as deficiências da escola paulista. FERREIRA (2001, p. 84) aponta que “O Levantamento do Ensino Primário foi o principal trabalho desenvolvido pelo Centro no período (1956-1961), sendo que a maioria das outras pesquisas

servia, basicamente, para complementá-lo”. Tudo isso com o intuito da interpretação da realidade educacional de São Paulo, com a proposta de dar bases científicas para a reestruturação do ensino paulista a partir da divulgação dessas pesquisas aos cientistas e educadores.

Após 1961, encontramos uma grande diversificação referente aos temas de pesquisa desenvolvidos pelo CRPE/SP e publicados na Revista *Pesquisa e Planejamento* (Vide quadro síntese na p. 51) esses temas, perpassam por questões de ordem curricular (biologia, matemática, etc), questões da ordem da Psicologia, Didática, discussão de temas referentes à administração escolar, etc, além de estudos experimentais, entre outros temas.

No próximo item tratarei de caracterizar a Revista *Pesquisa e Planejamento* apontando as pesquisas publicadas neste periódico que objetivava divulgar os trabalhos desenvolvidos pelo Centro aos pesquisadores do campo educacional e aos administradores do ensino.

4. A Revista *Pesquisa e Planejamento*

A Revista *Pesquisa e Planejamento*, periódico editado pelo CRPE/SP e utilizado como fonte deste trabalho, é constituído por 17 volumes que foram publicados entre os anos de 1957 e 1975. Sua periodicidade era anual, com exceção dos anos de 1961, 1967, 1969 e 1971 que não contaram com nenhuma publicação, entretanto, nos anos de 1964, 1970 e 1972, houve duas publicações no mesmo ano. Atualmente, esses volumes encontram-se arquivados e disponíveis para consulta na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP.

Todas as pesquisas realizadas pelo Centro Paulista foram publicadas no periódico, na seção “Estudos e pesquisas” e os cursos, simpósios e seminários foram divulgados na seção de noticiários.

Abaixo, segue o quadro descritivo da Revista, contendo número de páginas e artigos por volume:

Quadro IV- Relação dos artigos publicados em Revista e Planejamento, por número de páginas, Quantidade de artigos e ano de publicação

Volume	N.º de Páginas	Qtde. de Artigos	Ano de Publicação
1	161	21	1957
2	290	25	1958
3	190	20	1959
4	187	17	1960
5	210	17	1962
6	200	10	1963
7	200	9	1964
8	210	8	1964
9	220	7	1965
10	180	11	1966
11	187	2	1968
12	180	6	1970
13	220	3	1970
14	200	3	1972
15	128	2	1972
16	206	8	1975
17	126	5	1975

Através da análise do quadro podemos notar que nas primeiras edições de *Pesquisa e Planejamento* a quantidade de artigos publicados somam uma média de 23 artigos. A partir de 1960 esse número cai para 17 artigos e desde então as publicações apresentam um decréscimo vertiginoso chegando a 5 artigos no ano de 1975, em seu último volume. Em 1964, com o Golpe militar e a mudança na direção do INEP, muitas mudanças foram introduzidas, mudanças essas que acabaram por afetar a produção do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais, às vezes, pelo caráter político ou até mesmo por questões de corte orçamentário.

Os exemplares da Revista *Pesquisa e Planejamento* destinavam-se à divulgação das pesquisas realizadas e tinham como público alvo, basicamente pesquisadores, diretores, inspetores escolares, delegados de ensino, administradores escolares, enfim, membros dos quadros médios e superiores do ensino, visto que a Seção de Publicações do CRPE/SP anualmente

distribuía exemplares da Revista às escolas e às universidades cadastradas pelo centro.

Como exemplo disso, segue quadro de amostra da quantidade de exemplares da Revista *Pesquisa e Planejamento*, distribuídos entre os anos de 1957 e 1961, nele podemos depreender que os primeiros exemplares do Periódico teve uma divulgação razoável nos meios acadêmicos, chegando inclusive às mãos das delegacias de ensino onde ficavam à disposição dos professores e supervisores interessados em assuntos de pesquisa relativos aos temas educacionais.

Quadro V - Quantidade de exemplares da Revista *Pesquisa e Planejamento* distribuídos

ANO	NUMERO BOLETIM	DO	EXEMPLARES IMPRESSOS	EXEMPLARES DISTRIBUIDOS
1957	1		550	515
1958	2		1000	649
1959	3		1000	559
1960	4		800	n/c
1961	S/publicação		S/publicação	S/publicação

Fonte: FERREIRA, 2001, p. 94

Para LUGLI (2002, p.199),

Os textos presentes em *Pesquisa e Planejamento* deixam entrever, em alguns momentos o diálogo que se estabeleceu entre professores/supervisores e os pesquisadores educacionais, ou melhor, entre os agentes vinculados ao ensino primário e aqueles ligados à universidade e às instâncias de pesquisa.

As pesquisas desenvolvidas no Centro viriam ao encontro das necessidades educacionais do período em que elas foram desenvolvidas. Deste modo, essas pesquisas fomentaram as políticas educacionais que viriam reestruturar o sistema educacional paulista. Os artigos eram assinados por pesquisadores que, na sua maioria, eram egressos da FFLC-USP e que naquele momento desenvolviam pesquisas que abrangiam os mais variados escopos relacionados ao tema da educação.

Como já foi dito anteriormente, nos primeiros volumes, notamos a prevalência de temas referentes ao ensino primário. Isto se deve, talvez, ao fato de que mudanças emergenciais nessa modalidade de ensino urgiam naquele período (1957-1961), por diversas razões, como por exemplo, a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024/61), a tentativa de erradicação do analfabetismo e de proporcionar a democratização do ensino de modo que as camadas populares tivessem acesso ao sistema escolar. FERREIRA (2001) aponta em seu estudo quatro temas que aparecem com maior frequência na publicação do periódico do Centro Brasileiro e também em *Pesquisa e Planejamento*, entre os anos de 1956 e 1961:

1- Educação e Ciências Sociais:

A autora aponta o movimento de aproximação entre a educação e as Ciências Sociais, a partir da idealização do Centro Brasileiro por Anísio Teixeira, que apontava para a necessidade da aproximação entre a Sociologia e a Educação nas pesquisas, a fim de se conhecer a realidade social e cultural do país.

2- Desenvolvimento Sócio - Econômico, Mudança Cultural e Educação:

A autora aponta para a recorrência deste tema, pois notamos que nas décadas de 1950 e 1960 eram comuns os discursos vinculados pelos intelectuais sobre a relação entre desenvolvimento econômico e educação. A partir da ideologia nacional-desenvolvimentista percebemos os olhares e a política nacional voltada para a educação como um dos pilares que colocariam o Brasil no patamar do desenvolvimento pleno.

3- Pesquisa Científica e Planejamento Educacional:

Este tema está na espinha dorsal dos objetivos do CRPE-SP, pois as pesquisas realizadas no Centro viriam dar justamente bases científicas para o planejamento (ou planificação) educacional que desenvolveria o sistema educacional paulista.

4- Tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

O momento de criação do Centro paulista (1956) e, conseqüentemente os anos seguintes, de que datam as primeiras publicações de *Pesquisa e Planejamento*, ocorrem simultaneamente no auge da discussão acerca da nova LDBEN. Os pesquisadores do CRPE-SP enxergam neste momento a possibilidade de enriquecer o debate a respeito das mudanças necessárias na legislação vigente de modo a torná-la enquadrada num modelo que favorecesse a educação democrática e propulsora do desenvolvimento do país.

A partir do quinto volume da Revista *Pesquisa e Planejamento*, podemos perceber uma maior variedade no que diz respeito às temáticas de pesquisa, pois encontramos relatos de estudo inerentes à matemática e psicologia, por exemplo, além de estudos que abrangiam outras modalidades de ensino como o ensino secundário, a escola normal e a caracterização de fatores inerentes à formação docente em estudos comparativos em diversos estados brasileiros. Segundo LUGLI (2002, p. 25),

No que se refere às pesquisas educacionais, pode-se dizer que até o ano de 1961, ou seja, durante a gestão de Fernando de Azevedo, houve marcada ênfase sobre as questões relativas ao ensino primário, o que se evidenciou no conteúdo dos primeiros 4 números de *Pesquisa e Planejamento* – o periódico oficial do Centro. O Editorial do número 5 propõe um novo objeto de pesquisa: as condições da universalização do ensino secundário.

A partir de então, assiste-se a uma diversificação dos temas da revista: ensino secundário, superior, tecnologias audiovisuais, administração do ensino e pesquisas de caráter mais propriamente sociológico, sobre o papel da mulher e expectativas sociais com relação à escolarização, entre outras.

Abaixo segue quadro síntese de uma amostra dos artigos publicados na Revista *Pesquisa e Planejamento* a partir do volume n.º5 (1962) que nos apresenta uma noção relativa à variedade dos temas discutidos pelo periódico:

**Quadro VI - Amostra dos artigos publicados na Revista *Pesquisa e Planejamento*
Volumes 5 a 17**

Autor	Título	Páginas
Volume 5		
BROTERO, Frederico de Barros	Novas Técnicas para o estudo do processo de resolução de problemas	111-125
BARROS, Roque Spencer Maciel de	Em torno de Comenius	137-152
VILLALOBOS, João Eduardo R.	Algumas questões da dinâmica aristotélica e seu papel histórico	153-187
Volume 6		
FROTA-PESSOA, O.	Perspectivas de progresso do ensino de biologia na América Latina	101-122
VILLALOBOS, Maria da Penha.	O papel das faculdades de filosofia do interior	201-209
Volume 7		
FORACCHI, Marialice M.	A universidade como opção: as condições sociais da escolha da carreira	102-116
MASCARO, Carlos Correa	A administração escolar na América Latina	7-38
Volume 8		
GOUVEIA, Aparecida Joly	O nível de instrução dos professores do ensino médio	23-65
ABREU, Jayme	Fatores Sociais atuantes no currículo da escola secundária brasileira	67-87
Volume 9		
BEISIEGEL, Celso de Rui	Uma campanha de alfabetização de adultos no Brasil	29-39
MÁRQUEZ, Angel Diego	Didática e psicologia – a direção da aprendizagem	41-80
Volume 10		
MACIEL, Carlos Frederico	Educação: consumo ou investimento? Questões de conceituação	149-164
GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo	Problemática da orientação educacional na escola média	59-85
Volume 11		
OSASA, Aico; RESENDE, Maria da Glória de Oliveira; BASTOS, Maria Dulce Dias & NUNES, Maria Cecília Barros Teixeira	O esforço de renovação no ensino primário da cidade de São Paulo	7-95
Volume 12		
LENHARD, Rudolf	Um dilema da administração escolar	141-160
GANS, Marjorie; PASTORE, José e WILKENING, Eugene A.	A mulher e a modernização da família brasileira	97-140

Volume 13		
TANURI, Leonor Maria	Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil	7-98
SANTOS, Maria Aparecida dos	A situação dos recursos audiovisuais na escola secundária de São Paulo	99-214
Volume 14		
SANTOS, Maria Aparecida dos	Levantamento dos recursos audiovisuais nas Faculdades de Educação e nos Cursos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia do Estado de São Paulo	137-192
BORTOLETTO, Maria Aparecida	Planejamento da educação e administração escolar	193-199
Volume 15		
DIAS, José Augusto	Exame de madureza-desafio ao ensino médio-pesquisa feita pelos alunos do curso de pós-graduação em administração escolar (1969-1970) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	5-64
Volume 16		
DIO, Renato Alberto T. di	Equivalência de testes de múltipla escolha e certo-errado	109-114
BREJON, Moysés	Política, legislação e administração escolar	129-138
Volume 17		
LUDKE, Menga	O ginásio pluricurricular e a reforma do ensino: um estudo avaliativo	7-82
CANN, Kenneth T.	Desenvolvimento regional e a universidade regional	83-90

Fonte: LUGLI (2002), anexos.

5. O processo de extinção do CBPE e dos CRPEs

Ao longo de seu período de existência, o CBPE realizou diversas pesquisas através de sua sede e também nos Centros Regionais espalhados pelo país. Seu processo de desmonte inicia-se lentamente após o golpe militar de 1964, que provocaria mudanças no INEP que atingiram profundamente o CBPE. Em 1967, o Diretor do INEP divulgou um relatório endereçado ao Ministro da Educação, a respeito de rumores sobre a extinção deste Instituto, que segundo LUGLI (2001, p. 36),

expressa exatamente essa ameaça difusa que parecia pairar sobre todas as atividades que vinham se realizando – o diretor interino, Péricles Madureira de Pinho, expressa a sua preocupação com respeito à nova organização administrativa do Ministério, que não comportaria uma instituição como o INEP e menciona rumores que correriam pelo MEC de que o INEP seria absorvido pelo Ministério do Planejamento.

Segundo Lugli (2002, p.37), os Centros de Pesquisas também estavam ameaçados. A autora aponta um trecho do mesmo relatório para justificar isso:

Não são, como se vê Vossa Excelência, os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, simples encontro de teóricos alienados da realidade social. Ao contrário disso, eles representam, alguns já dentro de Universidades, um complemento necessário ao estudo teórico, desdobrando-se em experiências da maior utilidade prática.

O relatório enviado pelo Diretor do INEP ao Ministro da Educação seguiu dando justificativas para a existência do Instituto, que era voltado para a “pesquisa, a documentação e o aperfeiçoamento de professores, retomando o modelo teórico que serviu de base à sua organização, qual seja, as concepções de Anísio Teixeira a respeito das vinculações entre ensino e pesquisa” (LUGLI, 2002, p. 37). Posteriormente, essa discussão resultaria na adequação do INEP aos novos tempos – o que significou o fim do CBPE e dos CRPEs, transformando-se o INEP em órgão coordenador da pesquisa educacional no país, que deveria ser realizada prioritariamente no interior das Universidades a partir dos seus cursos de pós-graduação.

Outro fator apontado por LUGLI (2002) a respeito das mudanças no interior do INEP que gerariam o fim do CBPE, diz respeito a problemas de ordem financeira. Para justificar isso, ela aponta outro relatório datado de 1969 que “permitia ver o prosseguimento dos problemas e algumas das críticas as quais o INEP vinha sendo submetido – ao pedir mais recursos, entregues com maior regularidade, fica evidente a raiz financeira da crise” (LUGLI, 2002, p. 38). Além disso, a autora aponta para críticas em relação à localização dos Centros Regionais, que estariam distribuídos pelas regiões mais desenvolvidas do país, deixando de atender as regiões centro-oeste e norte.

Em outro documento, com data de 1972, e que serviu como preparatório para a Reforma Administrativa do MEC, ao analisar as atividades do INEP, sugeriu-se a extinção dos Centros de Pesquisas, pois, segundo este,

as funções originais do INEP (documentação educacional e pesquisa) não estavam sendo desenvolvidas com eficiência e isso se dava por causa do “investimento em aperfeiçoamento de professores, por exemplo” (LUGLI, 2002, p. 38), atividade que deveria ser atribuída a outras esferas do governo federal. Assim,

o relatório propõe que os órgãos que não se adequassem à proposta inicial do INEP fossem transferidos e que os CRPEs fossem transformados em núcleos regionais da instituição, perdendo boa parte de sua autonomia e de sua estrutura. O argumento é fundamentalmente econômico, dado que se deve acrescentar o processo inflacionário que então o país vivia (LUGLI, 2002, p. 40).

Entre os anos de 1972 e 1973, o INEP sofreu uma reforma administrativa e passou a ser denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e o CBPE passou a atuar no mesmo plano que os CRPEs, todos subordinados ao Diretor Geral do INEP. A Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais foi eliminada, restando unicamente as atividades de pesquisa.

Para LUGLI (2002), o processo de desarticulação das atividades dos Centros Regionais de 1968 a 1973 fez parte de um processo mais amplo de esvaziamento institucional do INEP, que teria relação com fatores políticos relativos ao regime militar, e segundo SAAVEDRA (1988, p.77): “Era nítida a intervenção em suas atividades, quando o instituto não tinha condições de desenvolver sua própria política interna porque as coisas eram bloqueadas e existiam pressões externas”.

Especificamente, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo aos poucos vai sendo “desmontado”. Depois das reformas no INEP, o CRPE/SP teve seu patrimônio entregue Universidade de São Paulo. Segundo LUGLI (2002, p. 41),

O Centro passou de hospedeiro a hóspede da Faculdade de Educação daquela Universidade. O material foi entregue à USP, que absorveu grande parte do pessoal, ficando alguns servidores no Quadro Permanente da Delegacia Regional de São Paulo.

Daí em diante, o CRPE-SP passa a exercer atividades diferentes das que vinha realizando. Naquele momento, coordenava a aprovação para o

financiamento de pesquisas e fornecia assistência técnica quando necessário. O CRPE/SP é extinto em 1979, e o que restava de patrimônio e pessoal foi incorporado à Universidade que se comprometera a realizar em São Paulo as pesquisas que o INEP solicitasse. Desse modo,

O lugar de realização de pesquisas passou a ser o sistema universitário na década de 70, por meio da criação dos cursos de pós-graduação e o INEP tornou-se, nesse novo contexto, uma agência financiadora, um mediador entre a comunidade acadêmica e o MEC. (LUGLI, 2002, p. 42).

Capítulo III

OS PROFESSORES SECUNDÁRIOS NOS ARTIGOS DE *PESQUISA E PLANEJAMENTO*

O presente capítulo apresenta o resultado da pesquisa realizada no periódico *Pesquisa e Planejamento* do Centro Regional de Pesquisa Educacionais de São Paulo – CRPE/SP sobre os professores secundários, respeitando os critérios explicitados na introdução deste trabalho. Para tanto, os textos foram analisados tendo em vista as seguintes categorias: sexo dos professores, idade e origem social, as disciplinas lecionadas e os tipos de estabelecimento (público, privado, leigo, confessional etc.) onde trabalhavam e a sua localização (zona rural ou urbana, periferia ou centro), a formação recebida e o nível de conhecimento que detinham das disciplinas sob sua responsabilidade, o processo de seleção e progressão na carreira e, finalmente, a visão que eles tinham do corpo discente. Tomando tais categorias como critérios para estruturar o presente capítulo, procuro mostrar quais aspectos da profissão docente eram privilegiados pelo periódico, na tentativa de caracterizar a situação do magistério secundário paulista durante o período estudado.

Antes de desenvolver tal análise, considero importante assinalar que os dados apresentados pelos pesquisadores do CRPE/SP acerca da situação do magistério secundário paulista apareciam, basicamente, em dois tipos de artigos: os que, ao fazer um diagnóstico desse nível de ensino, traziam informações sobre os professores que ali atuavam e os tratavam especificamente da profissão docente. Tendo em vista essa distinção quanto à temática predominante dos artigos selecionados, optei por reuni-los em dois blocos, tal como explicita o quadro VII.

Quadro VII - Artigos selecionados segundo a temática predominante

Blocos	Título	Ano	Autor
I – Diagnósticos sobre o ensino secundário	Levantamento do ensino secundário (oficial e particular) do estado de São Paulo	1958	Maria José Garcia Werebe
	Condições de funcionamento dos ginásios oficiais do estado de São Paulo	1964	J. Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e José Augusto Dias
	Problemática da orientação educacional na escola média	1966	Maria Amélia Azevedo Goldberg
	A situação dos recursos audiovisuais na escola secundária	1970	Maria Aparecida dos Santos
	O ensino da física na grande São Paulo	1972	Anna Maria Pessoa de Carvalho
II – Artigos sobre aspectos específicos da profissão docente no ensino secundário	O papel das faculdades de filosofia do interior	1963	Maria da Penha Villalobos
	Os professores secundários e primários franceses diante do ensino do ensino médio	1970	Hermengarda Ludke
	A reforma do ensino médio vista pelos professores do ensino secundário de São Paulo	1972	Hermengarda Lüdke, Nilza Prado, Maria Aparecida Campos e Maria Aparecida dos Santos

Ao analisar os artigos reunidos no bloco I, é possível notar que os temas tratados por eles são complementares entre si na construção de um panorama da educação secundária no Brasil, pois cada um deles visa a atender um aspecto do cenário educacional. No trabalho de Maria Jose Garcia Werebe (1958), por exemplo, intitulado *Levantamento do ensino secundário (oficial e particular) do estado de São Paulo*, a autora descreve todo o processo que culminou no levantamento da escola secundária, informando os objetivos deste levantamento, a metodologia utilizada e os diversos momentos pelos quais esta pesquisa passou. J. Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e José Augusto Dias (1964), com o trabalho *Condições de funcionamento dos ginásios oficiais do estado de São Paulo paulista na década de 1960*, fornecem importantes dados acerca do número de professores por unidade escolar e de diversos aspectos relativos às disciplinas lecionadas, etc. Maria Amélia Azevedo Goldberg (1966), com a pesquisa *Problemática da orientação*

educacional na escola média, contempla em seu trabalho o tema dos professores como orientadores pedagógicos dos alunos, além de tratar de questões relativas a esse processo. Maria Aparecida dos Santos (1970), em *A situação dos recursos audiovisuais na escola secundária de São Paulo*, faz um amplo levantamento dos recursos materiais de áudio e vídeo das escolas paulistas. Este trabalho nos interessa porque aponta pistas das condições de trabalho do professor secundário. A pesquisa produzida por Anna Maria Pessoa de Carvalho (1972), *O ensino da física na grande São Paulo*, faz uma ampla análise de como esta disciplina era lecionada sob vários aspectos, como por exemplo, em relação à formação do professor, que tipo de universidade havia cursado (pública ou privada), qual era a jornada de trabalho do professor, etc.

Já o bloco II é composto pelos artigos que tratam diretamente de temas relativos aos professores secundários, como o nível de formação desses professores, aspectos relativos à carreira, opiniões expressas pelos professores frente às políticas públicas e diferentes questões pedagógicas. Na nota de proposição de pesquisa a ser desenvolvida, Maria da Penha Villalobos (1963), em *O papel das faculdades de filosofia do interior*, tem a intenção de contemplar de que maneira as Faculdades de Filosofia localizadas no interior paulista organizavam seus cursos de licenciatura e de como a expansão desses cursos foi importante para o fornecimento de mão-de-obra docente para a escola paulista. Aparecida Joly Gouveia (1964), com o trabalho *O nível de instrução dos professores do ensino médio*, faz uma ampla análise dos professores do secundário em quatro estados brasileiros, comparando diferentes situações a partir da pesquisa sobre alguns aspectos relativos à carreira docente, como a formação, acúmulo de funções, tipo de curso superior freqüentado, questões de gênero etc. Hermengarda Lüdke (1970), em *Os professores secundários e primários franceses diante do ensino do ensino médio*, analisa de que forma a imprensa produzida pelos sindicatos de professores teve um papel importante nos movimentos de reforma educacionais sofridas naquele país, além de apontar aspectos relativos às diferenças e tensões existentes entre grupos de professores de diferentes

níveis de ensino. A apresentação do artigo é feita por Maria da Penha Villalobos, que justifica a importância deste estudo da seguinte forma:

Apesar de tratar de um problema relativo ao ensino médio Francês, achamos conveniente sua tradução e publicação na Revista *Pesquisa e Planejamento* em virtude de sua atualidade, pois questões que são nele tratadas estão relacionadas com problemas atuais de nosso ensino médio (Pesquisa e Planejamento, n.12, 1970, p._32).

Pelo fato de se referir ao ensino francês, as referências feitas a este artigo no presente trabalho serão apenas pontuais. Hermengarda Lüdke, Nilza Prado, Maria Aparecida Campos e Maria Aparecida dos Santos (1972), com o trabalho *A reforma do ensino médio vista pelos professores do ensino secundário de São Paulo*, apresentam informações sobre como os professores paulistas reagiram às reformas educacionais promovidas após a lei 4.024/61. Este trabalho foi dividido em quatro partes, sendo que cada parte é apresentada por uma autora.

Passo, agora, a analisar a forma pela qual o periódico tratou de cada uma das categorias privilegiadas pelo presente estudo.

1. A precariedade das condições de trabalho do magistério secundário

A análise dos artigos selecionados em *Pesquisa e Planejamento* possibilitou-me depreender alguns aspectos das condições de trabalho dos professores secundários em São Paulo, tomando como base os dados das pesquisas desenvolvidas pelo CRPE-SP entre as décadas de 1950 e 1970. Neste sentido, procurou-se reunir as informações apresentadas acerca de diferentes dimensões do exercício do magistério nos estabelecimentos desse nível de ensino no estado, considerando desde os mecanismos de seleção e o estatuto profissional até a carga de trabalho dos docentes e o número de escolas em que lecionavam. Ao reunir tais informações, buscou-se identificar o tratamento dispensado pelos pesquisadores do Centro a essas questões e que tipo de significados lhes atribuíam nos diagnósticos que elaboraram sobre o ensino secundário paulista e o exercício do magistério por esse segmento da categoria. A esse respeito, convém observar que havia uma preocupação em

identificar em que condições estava ocorrendo a expansão desse nível de ensino, conforme evidencia a justificativa apresentada por Maria José Garcia Werebe acerca de um estudo iniciado em 1954 e sobre o qual a Revista *Pesquisa e Planejamento* n. 2, de 1958, apresenta uma nota, intitulada Levantamento do Ensino Secundário (Oficial e Particular) do Estado de São Paulo. De acordo com a autora,

Nas últimas décadas, tem-se registrado neste estado um vertiginoso aumento do número de escolas dos vários graus, particularmente do secundário e normal. Com relação a estes, o incremento teve, naturalmente, seu aspecto positivo, estendendo a um maior número de indivíduos as oportunidades de instrução acima do elementar. Esse desenvolvimento trouxe, porém, a queda do nível de ensino, pelo fato de não ter sido acompanhado das condições necessárias ao bom funcionamento das escolas -adaptaram-se prédios, superlotaram-se classes e improvisaram-se professores.

O levantamento do Ensino Secundário e Normal, que está sendo realizado sob o patrocínio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, tem por finalidade fornecer elementos para o estudo dos problemas criados pelo aumento rápido da rede escolar e para o estudo daquelas instituições, nos seus pontos capitais: diretor, professor e aluno. Permitindo conhecer a qualificação profissional dos professores e diretores das escolas secundárias e normais – suas opiniões sobre os principais problemas escolares, suas condições de trabalho, suas necessidades -, os resultados desta pesquisa poderão servir de base para a análise da realidade escolar paulista.

De modo geral, nas pesquisas divulgadas pelo periódico com vistas a caracterizar as condições de trabalho dos professores nos estabelecimentos de ensino secundário do estado de São Paulo, sobressaiu-se a preocupação com o grande número de profissionais contratados. Tal preocupação apareceu no artigo *Condições de funcionamento dos ginásios oficiais do estado de São Paulo*, escrito por José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e José Augusto Dias (1964), decorrente da pesquisa realizada em 1961 mediante a aplicação de um questionário destinado a diretores de escolas estaduais com o objetivo de se compreender qual era a real situação das escolas em termos de infra-estrutura no período de expansão iniciado na década de 1940 no estado de São Paulo, e que teve seu ápice na década de 1960. Desse modo, os autores reuniram informações de aproximadamente 594 professores, distribuídos pelos 47 ginásios estudados que, segundo os autores,

apresentavam uma média de 13 professores por unidade escolar. Sobre a distribuição de professores por ginásio, os autores chegaram à seguinte conclusão:

Em média, portanto, o número de professores por ginásio está bastante próximo do padrão acima. Nos ginásios pequenos o número de professores é inferior a 14, porque muitos deles ministram, cumulativamente, duas ou mais disciplinas. Nos ginásios grandes esse número é ultrapassado em virtude de haver necessidade de mais de um professor para determinadas disciplinas; Português e Matemática, principalmente. É quase a mesma, na Capital e no interior, a média de professores por ginásio: 13,4 e 12,4, respectivamente. (RIBEIRO, MASCARO e DIAS, *Pesquisa e Planejamento*, n. 7, 1964, p.163)

Já com relação à situação funcional dos professores que lecionavam nas escolas investigadas, os autores chamam a atenção para o fato de a maioria dos professores secundários – tanto no interior quanto na capital – ser contratada, como mostra a Tabela II, reproduzida aqui. Quanto à situação funcional, o professor poderia ser efetivo, interino, substituto ou contratado, sendo que a última forma de contratação era a mais precária, do ponto de vista do estatuto profissional.

Tabela II – Situação legal do Professor ¹⁰

Situação Legal	Capital	Interior	Total
Efetivo	21,3%	22,1%	21,9%
Interino	-	5,7%	4,0%
Substituto	2,9%	5,7%	4,9%
Contratado	75,9%	66,4%	69,2%
Total	100,1	99,9	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.7, 1964, p.160.

Para os autores, a situação funcional do professor era um aspecto chave para a compreensão da situação a que a educação paulista estava submetida no momento da realização da pesquisa, pois a simples contratação de professores se dava de maneira pouco elaborada, afetando a qualidade do ensino e evidenciando a falta de planejamento no processo de expansão do ensino secundário. Em seu dizer,

¹⁰ Optou-se por preservar o título original das tabelas encontradas nos artigos analisados

O professor contratado não precisa sequer ser formado. Em determinadas circunstâncias pode obter autorização para lecionar ainda quando estudante de faculdade de Filosofia.

Quase sempre aceita das aulas enquanto não lhe parecer oportunidade melhor de trabalho. Não tem qualquer vinculação mais profunda com a escola. Deixa-a, às vezes, sem dar explicações.

Por outro lado, como já se viu, seu trabalho é muito mais barato. (*Pesquisa e Planejamento*, n. 7, 1964, p. 159).

Em estudo realizado por Anna Maria Pessoa de Carvalho (1975), cerca de 14 anos depois ao mencionado anteriormente – portanto, após a promulgação da Lei nº 5.692 – e voltado unicamente para os professores de Física da grande São Paulo, os dados sobre o número de docentes contratados eram ainda mais expressivos, conforme mostra a tabela III.

Tabela III - Professores de Física quanto à situação funcional no magistério

	N	%
Efetivo	15	14,6
Estável	2	1,9
Admitido	86	83,5
Total	103	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, 1975, n. 16, p. 52.

Ao se observar a tabela, pode-se notar que a maioria (83,5%) dos professores de física eram contratados, evidenciando o processo de precarização das condições de trabalho que se intensificou na rede estadual paulista nos anos 1970. Vale lembrar que, diferentemente do efetivo, o contratado, à época, não gozava de uma série de direitos e não realizava o seu trabalho com mais segurança trazida pela estabilidade funcional do profissional concursado. Para CARVALHO (1975), esse dado mostra que

a situação do estabelecimento de ensino determina não só uma certa hierarquia entre o professor dentro do Colégio e maior confiança dada a ele, quer seja pela diretoria quer seja pelos próprios alunos. Infelizmente, para a classe de professores de Física, a variável “situação funcional no magistério não é representativa, pois temos uma porcentagem de 14,5% de professores efetivos, 1,9% de estáveis e 83,5% de admitidos. Essa grande maioria de professores admitidos deverá fazer-nos pensar naqueles que ainda estejam cursando

a faculdade, ou deverá ser explicada pela falta de Concursos Oficiais? (*Pesquisa e Planejamento*, n.19, 1975, p. 52)

Na pesquisa realizada por GOUVEIA (1964) sobre “o nível de instrução dos professores do ensino médio”, o aumento do número de professores contratados foi atribuído à rapidez que caracterizou a expansão desse nível de ensino entre as décadas de 1950 e 1960. Segundo a autora, nesse período, “enquanto o crescimento foi de 86% no nível superior e de 64% no primário, o nível médio teve sua matrícula mais do que duplicada, acusando uma taxa de crescimento de 118%”. (*Pesquisa e Planejamento*, n.8, 1964, p. 58). Com um crescimento desta ordem, motivados por fatores de ordem econômica, como por exemplo, a ampliação de vagas nos setores secundário e terciário da economia, que viriam solicitar mão-de-obra qualificada, o ensino médio passou a constituir também um importante setor de emprego, “representando os professores desse nível a categoria profissional mais numerosa dentre as consideradas de nível universitário” (*Pesquisa e Planejamento*, n.8, 1964, p. 24). Nesse trabalho, Gouveia procurou identificar características desse grupo profissional, considerando os dados fornecidos pelo Ministério da Educação, colhidos em 1958, em quatro estados brasileiros (Rio Grande do Sul, São Paulo, Pará e Ceará), representativos das regiões sul, sudeste, norte e nordeste. Ao colher esses dados, ela fez cruzamentos a partir de variáveis como: crescimento do magistério de nível médio, percentagem de professores femininos e masculinos, exercício de atividade profissional relacionada ao magistério (ou não). Gouveia justificou seu trabalho da seguinte maneira:

O grande crescimento das matrículas escolares nas duas últimas décadas, que resulta, antes de mais nada, de fenômenos de ordem demográfica – a elevada taxa de crescimento vegetativo decorrente principalmente da queda da mortalidade infantil, e a alteração da distribuição rural-urbana da população – se manifesta nas varias regiões do país e atinge todos os níveis de ensino. (*Pesquisa e Planejamento*, n.8, 1964, p. 57).

Entretanto, a autora mostrou que a expansão das matrículas não ocorreu de maneira uniforme nos diferentes tipos de cursos oferecidos em nível médio em quatro estados brasileiros. Além disso, ela chamou a atenção para o fato de que o professorado secundário do interior cresceu mais do que o das capitais, conforme evidencia a tabela IV, reproduzida a seguir:

Tabela IV - Crescimento do magistério de nível médio na capital e no interior (1955-1962)

	Rio Grande do Sul	São Paulo	Ceará	Pará
Secundário				
Capital	185	157	170	114
Interior	201	158	304	231
Normal				
Capital	201	90	119	184
Interior	220	64	225	379
Ramos Técnicos				
Capital	112	140	135	116
Interior	261	160	242	100

Fonte: Pesquisa e Planejamento, n. 8, 1964, p. 25.

Ao analisar a tabela IV, pode-se notar que o ensino secundário e o normal cresceram de modo mais pujante, enquanto que o industrial cresceu mais lentamente. A autora trabalhou com a hipótese de que a profissão docente no Brasil, principalmente no nível médio, foi constituída por profissionais que não tinham outras opções, como podemos verificar no excerto abaixo:

Na opinião de alguns estudiosos a escola média no Brasil, o professorado constituiria “o ponto mais fraco” do sistema, pois teria sido “aliciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma” (*Pesquisa e Planejamento*, n.8, p.28).

Ainda com relação às condições de trabalho dos professores secundários, GOUVEIA (1964) apresentou dados relativos à realização de outras atividades remuneradas em conjunto com o magistério, devido à baixa remuneração. Quanto a isso a autora, apresentou dados relativos às capitais analisadas e ao interior dos estados da pesquisa. A tabela V destaca as informações fornecidas a respeito dos professores do ensino secundário que exerciam outra atividade remunerada.

Tabela V- Percentual de professores do ensino secundário que exercem outra atividade remunerada (*)

	São Paulo	Rio Grande do Sul	Ceará	Pará
Capital	19,9	36,0	49,0	50,4
Interior	40,8	50,1	53,0	86,2

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.8 1964, p. 55.

(*) Os dados referentes aos outros ramos do ensino médio não são apresentados aqui por não ser objeto desta pesquisa.

Essa tabela mostra que, nos estados do Norte/Nordeste, o acúmulo de atividades era mais freqüente entre os professores do secundário e que esse fenômeno era mais freqüente no interior do que nas capitais. Segundo a autora, isso pode ser explicado pelas condições socioeconômicas dessas regiões, onde as oportunidades de trabalho eram mais escassas. Além disso, ela conclui que

Não são os professores de ensino médio que procuram uma atividade suplementar, mas, sim, os “outros” profissionais que encontram no magistério um campo em que podem ocupar seus lazares ou, mais realisticamente talvez, o seu subemprego (*Pesquisa e Planejamento*, p. 56, 1964).

Em termos de remuneração, a tabela VI sugere que os proventos derivados de outra ocupação equivaliam ou eram mesmo superiores ao salário de professor.

Tabela VI - Percentual de professores que recebiam por outra ocupação importância igual ou superior a obtida no magistério

Rio Grande do Sul	São Paulo	Ceará	Pará
61,8	50,0	61,5	55,5

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, p.56, 1964.

A autora investigou, ainda, as relações entre a realização de uma outra atividade remunerada e a carga de trabalho no magistério secundário, como mostra a tabela VII.

Tabela VII- Porcentual de professores do estado de São Paulo que exerciam outra atividade remunerada e horas semanais de aula

	Exercem outra atividade	Dão mais de 30 horas semanais de aulas
Secundário		
Primeiro Ciclo	25,7	35,3
Segundo Ciclo	20,0	57,1

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, p.57, 1964.

Tendo em vista esses dados, Gouveia observou que

Poder-se-ia, contudo, imaginar que o exercício de outra atividade remunerada fosse uma alternativa para a sobrecarga docente. Entretanto, os dois fenômenos não correm paralelos, pois em São Paulo, por exemplo, no secundário onde não existe diferença entre os ciclos quanto à freqüência de outra atividade remunerada, os professores do segundo ciclo são bem mais sobrecarregados de aulas do que os do primeiro; por outro lado, nos dois ramos técnicos – comercial e industrial –, nos quais o exercício de outra atividade é mais freqüente entre os professores do segundo que entre os do primeiro, não diferem os ciclos quanto ao número de aulas que o professor dá por semana como demonstra o próximo quadro (*Pesquisa e Planejamento*, p. 56, 1964).

Para a autora,

Independentemente da variação entre os ramos ou das diferenças entre capital e o interior, a porcentagem de professores que exercem cumulativamente outra ocupação tende a aumentar à medida que se vai dos Estados mais desenvolvidos para os menos desenvolvidos (*Pesquisa e Planejamento*, p.57, 1964).

Além disso, Gouveia ressaltou, em seu estudo, que o exercício de outra atividade remunerada é mais comum entre os homens do que entre mulheres.

De forma contrastante, na pesquisa mencionada anteriormente sobre o ensino de física na grande São Paulo, CARVALHO (1975) constatou que a maioria dos professores dessa disciplina não tinha outra atividade remunerada, além do magistério. Entretanto, se compararmos esses dados com os que GOUVEIA coletou na década anterior considerando docentes de todas as disciplinas e de outras capitais brasileiras, é difícil localizar as razões de tal

diferença. Segue a tabela com os dados coletados por Carvalho a esse respeito.

Tabela VIII - Existência de outra profissão segundo o curso de origem

Quanto à existência de outra profissão	Quanto ao curso superior de origem				Total	%		
	Física		Não Física					
	N	%	N	%	N	%		
Ligada ao magistério	8	10,4	4		12	11,6		
Independente do magistério	16	20,8	2		18	17,5		
Não exerce	53	68,8	20		73	70,9		
Total		%	77	100,0	26		103	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p.57

A autora reuniu outros dados acerca da situação sócio-econômica dos professores de física, perguntando quantas horas semanais eles dedicavam à outra profissão e qual era a principal: a outra profissão ou o magistério? (1975, p. 57).

Tabela IX - horas semanais dedicadas à outra profissão de acordo com os professores que fizeram – ou fazem – o curso superior de Física

Quanto ao exercício de outra profissão	Quantas horas por semana se dedicam a essa profissão										total %			
	Até 10 hs		11 a 20 hs		21 a 30 hs		+ de 30 hs		não exerce		N	%		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
Ligada ao magistério	3,9	5	6,5	-	-	-	-	-	-	-	8	10,4		
Independente do magistério	4	5,2	-	-	2	2,6	9	11,6	1	1,3	16	20,8		
Não exerce	-	-	-	-	-	-	51	1,3	52	67,5	53	68,8		
Total		%	7	9,0	5	6,5	2	2,6	60	12,9	53	68,8	77	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p. 57.

Ao fazer este tipo de análise, Carvalho pretendia compreender os aspectos relativos à dedicação que o professor tinha pela carreira docente:

No grupo de professores que fizeram – ou fazem – o curso de Física, vê-se que, aqueles que têm profissões ligadas ao magistério dão no máximo 20 horas semanais a este trabalho, dividindo, pois, equitativamente, seu tempo. Aqueles que têm profissões independentes do magistério dedicam a elas mais de 20 horas semanais (15,5% dos 20,8% que trabalham fora do magistério) colocando a ocupação de professor num segundo plano (*Pesquisa e Planejamento*, 16, 1975, p. 57).

Em sua pesquisa, CARVALHO (1975) também investigou os motivos que teriam levados os professores a escolherem a carreira do magistério e se os entrevistados pretendiam continuar a dar aulas mediante a aplicação de questionário com 103 professores de física. Tais dados foram reunidos na tabela X.

Tabela X - Cruzamento entre a razão de ingresso no magistério e a intenção de continuar lecionando

Razão de Ingresso no Magistério	Pretende continuar lecionando				Total N	%
	SIM		NÃO			
	N	%	N	%		
Gosta de dar aulas	63	81,8	13	50,0	76	73,8
Mercado de trabalho é grande	2	2,6	1	3,8	3	2,9
Pode combinar com outras profissões	4	5,2	3	11,5	7	6,8
Permite dedicar-se aos afazeres domésticos	-	-	1	3,8	1	0,9
Nenhuma das alternativas	8	10,8	8	30,8	16	15,3
Total	77	100,0	26	100,0	103	100,0
	(74,7%)		(25,2%)		(100,0%)	

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p.56.

A pesquisa também possibilitou compreender alguns aspectos próprios da carreira docente, como por exemplo, a quantidade de estabelecimentos de ensino em que o docente de Física lecionava (tabela XI).

Tabela XI - Número de estabelecimentos em que o professor leciona conforme o curso superior de origem

Nº de estabelecimentos em que leciona	Quanto ao curso superior de origem				Total N	%
	Física		Não Física			
	N	%	N	%		
Um	43	55,8	16	61,5	59	57,3
Dois	23	29,9	5	19,2	28	27,2
Três	8	10,4	4	15,3	12	11,6
Mais de três	3	3,9	1	3,8	4	3,9
Total	77	100,0	26	100,0	103	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p. 58.

Os dados coletados na tabela XI, segundo a autora, demonstram que os professores de Física, na sua maioria, lecionavam em apenas um estabelecimento de ensino, derrubando o estigma de que o gasto de tempo de locomoção entre um local e outro seria maior do que o tempo gasto em sala de aula, conforme indicam as palavras da própria autora:

É voz corrente que o professor secundário corre de um colégio a outro, gastando mais tempo em locomoção do que em aulas. Será esta afirmação válida para os professores de Física? Estudando-se a tabela acima vê-se que este fato não se confirma, no que tange à Física, pois mais da metade dos professores dessa disciplina leciona em um só colégio (*Pesquisa e Planejamento*, n. 16, 1975, p.58)

Aos dados apresentados até aqui acerca das condições de trabalho do magistério secundário no estado de São Paulo no período estudado, deve ser associado o artigo de LÜDKE (1970, p.10) que, mediante o exame da imprensa produzida pelos sindicatos representativos do magistério francês, analisou como os professores de diferentes segmentos viam a reforma do sistema educacional daquele país, procurando estabelecer alguns pontos de contato com o caso brasileiro. Em seu entender, devido à forte relação entre o grupo de professores e os sindicatos que os representavam, talvez a situação profissional dos professores franceses estivesse um pouco mais solidificada, se comparada à dos profissionais do Brasil.

Desde então, aprofundando nossas investigações, voltamos a atenção para o que se poderia chamar a “profissionalização” dos professores no Brasil. Ora, é no mesmo secundário que este fenômeno se apresenta, entre nós, de maneira mais patente. Embora esta noção, sob seu aspecto dinâmico, se aplique de maneira menos adequada ao corpo docente Francês, solidificado há muito tempo por poderosas organizações profissionais, a observação do ensino secundário da França é muito esclarecedora dentro da nossa perspectiva.

A esse respeito, LÜDKE (1970, p. 91) não deixou de ressaltar as diferenças que marcavam o magistério primário do secundário:

A missão, há muito tempo estável, do ensino elementar permite a seus mestres o cumprimento de seu trabalho segundo um modelo muito bem definido. Os professores do secundário, ao contrário, parecem ainda tatear, em busca de um modelo que seja adequado a sua missão ainda em evolução.

Os dados apresentados neste item contemplaram os aspectos destacados pelos artigos publicados em *Pesquisa e Planejamento* acerca das condições de trabalho do professorado secundário no estado de São Paulo. Nesse sentido, é importante ressaltar a ênfase dada ao grande número de professores contratados e ao acúmulo de funções que poderia ser tomado como indicativo de que a remuneração percebida não satisfazia as necessidades dos docentes analisados através das pesquisas veiculadas pelo periódico. Mesmo sem apresentar dados referentes a salários ou progressão na carreira, os artigos publicados pela revista *Pesquisa e Planejamento*, analisados até então, deixaram entrever a precariedade das condições de trabalho que caracterizaram o exercício do magistério secundário durante a sua expansão com diferenças significativas entre a produção dos anos 1950/1960 e dos 1970, sobretudo a posterior à lei 4.692.

2. Magistério secundário, mercado de trabalho, formação superior e atividades de aperfeiçoamento

Ao ressaltarem a precariedade das condições que caracterizavam o exercício do magistério secundário entre as décadas de 1960 e 1970, mediante a apresentação de dados relativos ao grande contingente de professores contratados de forma precária, à sobrecarga de trabalho e à realização de outras atividades remuneradas, as pesquisas divulgadas pela revista *Pesquisa e Planejamento* procuravam reunir elementos acerca da formação dos professores secundários em exercício, tendo em vista o nível de conhecimento das disciplinas que lecionavam e o *status* desse segmento da categoria. Na pesquisa mencionada anteriormente, RIBEIRO, MASCARO e DIAS (1964) apresentaram dados quanto ao tipo de instituição de ensino em que os professores secundários obtiveram a titulação necessária para a prática da docência, conforme mostra a tabela apresentada a seguir:

Tabela XII – Cursos feitos pelos professores que lecionavam no secundário

Cursos feitos	Capital	Interior	Total
Faculdade de Filosofia	55,2%	29,0%	36,7%
Outro curso Superior	8,6%	15,5%	13,5%
Escola Normal	23,6%	47,1%	40,2%
Seminário	-	3,6%	2,5%
Ainda Estudam	12,6%	3,6%	6,2%
Sem qualificação	-	0,7%	0,5%
Sem Resposta	-	0,5%	0,3%
Total	100,0	100,0	99,9

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.7, 1964, p. 162.

Tais dados evidenciam a existência de um número expressivo de docentes formados pela Escola Normal e uma diferença bastante significativa entre a capital e o interior, pois na capital, o índice de professores que haviam cursado a Faculdade de Filosofia era bem maior do que interior. Em contrapartida, o número de normalistas e dos que fizeram outro curso superior era bem mais elevado no interior. Além disso, a porcentagem dos que ainda estavam estudando era mais representativa na capital. Esse quadro deve ser associado à forma pela qual se deu a expansão do ensino secundário em São Paulo, pois tratava-se de do período em que esse processo tomava grande fôlego e a demanda por escolas alcançou seu ápice e o governo do estado, na tentativa de atender a essa demanda, lançou mão de soluções de emergência como a contratação de profissionais sem a qualificação exigida. Segundo análise dos autores, os dados da tabela XII permitem concluir que:

As escolas normais têm fornecido mais professores secundários que as faculdades de filosofia; nada menos de 40,2% dos professores são apenas normalistas – e não estão aí incluídos os normalistas que têm também faculdade de filosofia ou outro curso superior. No interior, a proporção de professores secundários que são apenas normalistas é de quase 50%; entre 420 professores, 198 são formados por escola normal (*Pesquisa e Planejamento*, n. 7, 1964, p. 162).

Essa questão reapareceu no artigo de VILLALOBOS (1963) sobre a importância das Faculdades de filosofia do interior para o fornecimento de mão-

de-obra qualificada para a ciência e o desenvolvimento de pesquisas ligadas à escola, conforme o excerto:

Isto parece estar ocorrendo, ou virá a ocorrer, apenas em faculdades de filosofia, as quais caberão, pois um papel de especial relevância na preparação de pessoal habilitado a responder ao desafio que a ciência enfrenta nos países subdesenvolvidos.

Para dar bases a sua afirmação, ela sugere um exemplo das atividades desenvolvidas no interior dessas faculdades por estudantes dos cursos de licenciatura caracterizadas como pólo de pesquisas voltadas para os temas da educação:

O contato direto com as escolas primárias do Município de Rio Claro, especialmente as escolas isoladas da zona rural, permitiu uma avaliação de suas deficiências mais graves. As deficiências materiais de instalação não podem ser mudadas por nós, está claro, mas no tocante a preparação do magistério já se iniciou na Faculdade o planejamento de um curso de aperfeiçoamento para professores primários, com a elaboração das diferentes seções. O Departamento de Matemática, por exemplo, não apenas apoiou a iniciativa, como já encaminhou ao INEP plano para a realização de um curso de matemática moderna para o ensino primário e que será dado a professores da região (*Pesquisa e Planejamento*, n.6, 1963, p.208).

Em outra pesquisa já citada aqui, Aparecida Joly Gouveia (1964) procurou verificar se os estados – São Paulo e Rio de Janeiro – com maior número de Faculdades de Filosofia contavam com um aumento na porcentagem de professores com o nível superior de instrução. Apesar disso, “mesmo dentro os que ingressaram no magistério mais recentemente (...), certo número não apresenta certificado algum de curso superior” (Gouveia, 1964, p. 31). Numa tentativa de explicar tal fato, a autora chamou a atenção para a diversidade que caracterizava o magistério secundário, envolvendo variações relativas aos ramos e modalidades de ensino, à localização das escolas na capital ou no interior. No que dizia respeito ao primeiro aspecto, Gouveia constatou que

Ao exame do total de professores secundários, em contraste com os demais, uma primeira generalização seria a de que o magistério secundário, como o normal, apresentaria, no que toca à proporção de professores diplomados por curso superior, situação muito melhor do que a dos ramos técnicos (*Pesquisa e Planejamento*, n.8, 1964, p.31).

Em relação às diferenças entre a capital e o interior, a autora afirmou que

A proporção de professores secundários com instrução superior é, em geral, maior na capital do que nas cidades do interior. Entretanto, a sugestão de nossos dados é a de que essa tendência seria mais generalizada e acentuada entre os professores do primeiro do que do segundo ciclo (*Pesquisa e Planejamento*, n.8, 1964, p. 32).

A pesquisa realizada por Gouveia reuniu dados sobre o percentual de professores secundários com curso superior, na capital e no interior, de todos os ramos do ensino médio, mas devido ao interesse do presente estudo, destaquei os que se referiam ao ensino secundário na tabela apresentada a seguir:

Tabela XIII - Percentual de Professores do Ensino Secundário com Instrução Superior

Estado	Primeiro Ciclo		Segundo Ciclo	
	Capital	Interior	Capital	Interior
Rio G. do Sul	82,3	56,3	100,0	84,2
São Paulo	77,7	44,4	82,2	66,4
Ceará	66,6	15,7	70,5	*
Pará	42,0	20,0	90,3	-

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.8, 1964, p. 33.

(*) Não se calculou por ser o total inferior a dez.

Com base na análise dos dados, a autora concluiu que

No interior, tanto do Rio Grande do Sul, como em São Paulo, os professores do primeiro ciclo são, de acordo com o critério adotado, menos instruídos do que os de segundo.

No Pará, não existem cursos secundários de segundo ciclo no interior e no Ceará, infelizmente, o plano de amostragem utilizado resultou em um número de professores de segundo ciclo demasiadamente pequeno para permitir qualquer generalização (*Pesquisa e Planejamento*, n.8, 1964, p. 34).

Entre as capitais analisadas, a autora verificou as seguintes diferenças (1964, p. 34) com relação aos professores portadores de curso superior:

- 1) A frequência relativa de diplomas desse nível entre os professores secundários não é a mesma nas quatro capitais;

- 2) As variações são maiores no primeiro do que no segundo ciclo e
- 3) A ordem em que as quatro capitais se colocaram ao nível de instrução do magistério secundário não é a mesma nos dois ciclos. (Pesquisa e Planejamento, n.8, 1964, p.35)

No que dizia respeito ao magistério secundário de primeiro ciclo, São Paulo e Porto Alegre, com cerca de 80% de professores diplomados por curso superior, colocaram-se acima de Fortaleza e esta, por sua vez, acima de Belém. No que se referia ao segundo ciclo, São Paulo estava em posição inferior a de Porto Alegre, onde os professores diplomados por curso superior atingiam 100% e Fortaleza, em posição inferior a de Belém. Convém notar, porém, que a diferença entre as percentagens de professores com instrução superior nas capitais de São Paulo e do Ceará, bem como a diferença entre a capital daquele estado e Belém, não chegaram a ser estatisticamente significativas. São Paulo se encontrava, assim, em posição intermediária, porém sem diferir significativamente quer de Belém, quer de Fortaleza. O estudo revelou que Belém, no primeiro ciclo, apresentou uma situação inferior em relação às demais capitais analisadas, já no segundo ciclo, apresentou a maioria dos professores diplomados por curso superior, colocando em pé de igualdade com o índice apresentado por São Paulo, e de modo superior à capital cearense.

Para a autora, esse fenômeno poderia ser explicado pelas condições do mercado de trabalho para portadores do curso superior em Belém que seriam piores do que as das demais capitais. Em seu entender, muitos profissionais encontrariam oportunidades de trabalho apenas em situações de subemprego e o magistério apareceria como uma possível saída de ocupação de um posto onde o *status* não seria depreciativo e com garantias legais. Segundo Gouveia (1964, p.35),

Ocorreu-nos que uma explicação para tal fato poderia ser encontrada nas condições do mercado de trabalho para as pessoas diplomadas por curso superior, que no Pará poderiam talvez ser piores do que as existentes nos demais Estados, inclusive no Ceará. O subemprego dos profissionais de nível superior em outros setores redundaria em ocupação alternativa ou suplementar no magistério secundário de segundo ciclo, onde advogados, médicos, engenheiros, farmacêuticos encontrariam certo campo de trabalho no ensino de matérias tais como biologia, química, matemática, física, história,

filosofia. E convém notar que aquele fenômeno se verifica no segundo ciclo, onde, no Pará, quase três quartos dos professores são do sexo masculino. Há nos dados provenientes de nosso estudo uma indicação que aparentemente reforçaria a plausibilidade da interpretação sugerida. Com efeito, entre os professores com instrução de nível superior, a proporção de diplomados por cursos outros que não os de Filosofia é significativamente maior em Belém do que em Fortaleza.

Com base em estatísticas de 1961, em relação aos diplomados pela Faculdade de Filosofia, a autora apresentou a seguinte informação (1964, p.35):

A percentagem de que os diplomas desta Faculdade representam no total dos de curso superior é aproximadamente a mesma (um terço) nos Estados do Para, Ceará e São Paulo. Entretanto, se isto se observa nos últimos anos, verifica-se que, em um período um pouco mais longo, ou seja, de 1953 a 1961, a proporção de egressos da Faculdade de Filosofia no estado do Pará, embora seja semelhante a que se verificou em São Paulo, foi menor do que a registrada no Ceará. Assim sendo, a maior proporção de professores diplomados por outros cursos superiores encontrada naquele Estado não pode constituir argumento decisivo para a validade daquela interpretação.

A hipótese apresentada pela autora para tal fenômeno seria a de que, baseando-se nas diferenças entre os estados do Rio Grande do Sul e São Paulo, as oportunidades de trabalho que se abriram com o desenvolvimento econômico dessas regiões puderam absorver a mão-de-obra de diplomados de curso superior, inclusive para os portadores de diploma das Faculdades de Filosofia. Já com relação ao interior das capitais analisadas, a autora chega às seguintes conclusões:

- Quando comparado o magistério secundário do interior dos vários estados analisados em relação ao primeiro ciclo, conclui-se que a mesma ordem de classificação aparece quando se confrontam as diferentes capitais, entretanto, o Rio Grande do Sul se comparado a São Paulo mostra-se superior.
- Os professores do primeiro ciclo do interior de São Paulo apresentaram um nível de instrução inferior ao do congênere do Rio Grande do Sul, entretanto, posiciona-se de modo superior ao interior dos estados do Ceara e Para, pois esses últimos apresentaram menos de um quarto de professores diplomados por curso superior.
- O Estado do Rio Grande do Sul apresenta em relação a São Paulo uma acentuada superioridade em relação à instrução

dos professores do segundo ciclo. (*Pesquisa e Planejamento*, n.8, 1964, p. 36)

Quanto ao tempo de magistério dos professores com nível de instrução superior, a autora apresentou os seguintes dados:

Tabela XIV- Tempo de magistério dos professores secundários com instrução superior

	Menos de 10 anos	10 a 19 anos	20 anos ou mais	Total
Rio Grande do Sul	76,9	82,1	85,7	79,9
Homem	77,1	80,0	52,0	75,3
Mulher				
São Paulo				
Homem	66,2	60,0	60,0	63,1
Mulher	67,7	75,0	36,7	67,3
Ceará				
Homem	62,7	88,8	95,7	73,2
Mulher	21,1	47,0	*	26,6
Pará				
Homem	57,3	83,3	*	60,6
Mulher	44,5	*	*	40,8
Total	52,3	65,0	*	52,5

(*) Não se calculou a percentagem por ser o total inferior a dez. Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.8, 1964, p. 36.

Com base nos dados da tabela, a pesquisadora fez uma análise sobre a evolução funcional dos professores dos estados analisados, dividindo o grupo em três diferentes categorias: 1- professores com menos de dez anos de magistério, 2- dez a dezenove anos e 3 - vinte ou mais, chegando às seguintes conclusões:

A sugestão é a de que, nos últimos vinte e cinco ou trinta anos, a proporção de professores com instrução superior não se teria alterado significativamente nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, mas teria diminuído no estado do Ceará (*Pesquisa e Planejamento*, n.8, 1964, p.37).

Ela concluiu que o decréscimo apontado no Ceará teria ocorrido depois de 1952, pois quando comparado aos grupos intermediário e o grupo mais antigo, a proporção de professores diplomados por curso superior se manteve

até então praticamente inalterada. A expansão numérica de professores nesse estado decorre da multiplicação de oportunidades educacionais no sistema secundário, que se fazia até então em ritmo mais lento se comparado com os demais estados da amostra, entretanto, esse processo sofreu uma acentuada aceleração entre os anos de 1953 a 1962. Do ponto de vista quantitativo, o crescimento do magistério secundário no Ceará foi mais vigoroso do que o do Rio Grande do Sul e bem mais significativo do que o registrado nos estados de São Paulo e Pará. Segundo a autora, em relação ao Pará, o teste comparativo só pôde ser feito em professores que tinham menos de vinte anos de magistério, pois o número de professores mais antigo se mostrou muito pequeno. Já

No que se refere aos estados do Sul, a amostra demonstrou que mantiveram o nível de instrução de seu professorado graças principalmente a incorporação de elementos diplomados por Faculdade de Filosofia cujo número, nos últimos vinte anos, aumentou mais de sete vezes no Rio Grande do Sul e mais de oito vezes em São Paulo (*Pesquisa e Planejamento*, n.8, p.41, 1964).

Com exceção do Pará, nos demais estados analisados pela pesquisa, a maioria dos professores com instrução de nível superior, três quartos, tinham diploma expedido pela Faculdade de Filosofia. Já neste estado, havia uma grande recorrência de professores com outras titulações de nível superior. Gouveia concluiu que, apesar de ser pequena a diferença entre os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Ceará, a preponderância de diplomados pela Faculdade de Filosofia em São Paulo é maior. Os números, em percentual, no período analisado são apresentados no quadro a seguir:

Tabela XV- Diplomados pela Faculdade de Filosofia dentre os professores secundários com instrução superior

Rio Grande do Sul	São Paulo	Ceara	Para
79,3	85,7	75,0	52,5

Fonte: *Pesquisa e Planejamento* (n.8, p. 43, 1964)

Embora em São Paulo a quantidade de professores diplomados pela Faculdade de Filosofia fosse maior, havia uma diferença quanto às conclusões de curso pelas faculdades do estado e privadas. Segundo a autora,

a proporção de diplomados por Faculdade de Filosofia entre os professores com instrução superior não se explica necessariamente pela produção dessas Faculdades no conjunto das escolas superiores (*Pesquisa e Planejamento*, n.8 1964, p. 43).

Ao longo do período analisado pela pesquisa de GOUVEIA, pode-se verificar o aumento da proporção de diplomados por Faculdades de Filosofia no total de professores secundários com instrução superior, conforme sugerem os dados apresentados a seguir:

Tabela XVI - Tempo de magistério dos professores secundários diplomados pela Faculdade de Filosofia (Em números percentuais)

	20 anos ou mais	10 a 19 anos	Menos de 10 anos	Total
Rio Grande do Sul	71,7	83,9	86,3	79,3
São Paulo	81,9	95,4	90,6	85,7
Ceará	68,9	90,9	88,8	75,0
Pará	*	*	58,2	52,5

Fonte: Pesquisa e Planejamento, n.8, 1964, p. 45

(*) Não se fez o cálculo da percentagem por ser a quantidade muito pequena.

Esses dados mostram que a proporção de professores diplomados pelas Faculdades de Filosofia no conjunto de professores com instrução superior era, em geral, maior entre os professores que ingressaram mais recentemente no magistério, ou seja, aqueles com menos de dez anos de serviço. Em São Paulo, a diferença entre os grupos não chegava a ser estatisticamente significativa. Tais constatações devem ser vinculadas, segundo a autora, às condições sócio-econômicas dos professores nos estados analisados, proporcionadas pelas políticas públicas de educação adotadas nessas unidades da federação:

Embora até bem recentemente, ou seja, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, o ensino médio se pautasse quase que inteiramente pelas normas da legislação federal, os recursos destinados às escolas desse nível e, paralelamente, a política de admissão e remuneração do pessoal docente de

fato se formulavam em âmbito estadual. Seguindo essa linha de raciocínio, poder-se-ia imaginar que a superioridade do Rio Grande do Sul em relação a São Paulo, indicada por nossos dados, decorresse de critérios e incentivos utilizados pelo governo daquele estado, que resultariam, assim, em emprego de professores mais qualificados (*Pesquisa e Planejamento*, p. 49-50, 1964).

A hipótese central da autora para explicar a proporção de professores com diploma de nível superior atuantes no magistério secundário era a de que, em sociedades com maior industrialização, como era o caso de São Paulo, absorveria melhor essa parcela da população escolarizada, enquanto que, no Rio Grande do Sul, as condições do mercado de trabalho seriam menos atraentes, tornando o exercício do magistério em nível médio uma alternativa mais atraente para esses profissionais. Segundo GOUVEIA,

Em falta de informações mais diretas, a extensão do emprego de profissionais liberais (ou equivalentes) em funções docentes poderia ser tomada como indicio da situação apresentada pelo mercado de trabalho. Assim, o expediente que primeiro ocorreu, face aos recursos disponíveis foi o de verificar, nos dois Estados, que proporções representam, no conjunto dos professores que completaram um curso superior, aqueles que, por não se terem diplomado por Faculdade de Filosofia, presumivelmente não se haviam destinado inicialmente ao magistério (*Pesquisa e Planejamento*, p.53, 1964).

Ainda considerando as diferenças relativas às condições do mercado de trabalho nos diversos estados analisados, a autora procurou verificar o percentual de professores que exerciam outras atividades remuneradas (conforme se comentou no item anterior), porque, para muitos profissionais diplomados com cursos superiores, a atividade docente não se apresentava como principal ocupação, surgindo apenas como complemento de renda. Entretanto, o percentual de professores apontados na pesquisa que exerciam outras atividades, além da docência, variou muito de estado para estado. Para a autora, isso também poderia ser explicado pelas diferenças relativas às oportunidades dadas em cada mercado de trabalho analisado decorrentes das especificidades do momento em que se encontrava o processo de industrialização em cada estado.

Gouveia procurou, ainda, relacionar a proporção de professores secundários com curso superior ao tipo de estabelecimento de ensino, com

vistas a investigar os vínculos entre o grau de instrução dos professores secundários e o nível sócio-econômico dos alunos das escolas em que lecionavam, apresentando os seguintes dados:

Tabela XVII - Percentual de Professores com nível superior e Composição Social do Corpo Docente, por Entidade Mantenedora

Entidade Mantenedora	Ensino Secundário (Primeiro e Segundo Ciclos) – Capital			
	São Paulo		Rio Grande do Sul	
	Professores com instrução superior	Alunos filhos de trabalhadores manuais	Professores com instrução superior	Alunos filhos de trabalhadores manuais
Pública	60,4	31,3	86,7	27,4
Confessional	75,0	15,7	85,5	18,3
Leiga	87,8	10,7	100,0	19,9

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, p.60, 1964.

Tais dados mostram que, quanto às relações entre o número de professores com instrução superior e a composição social do corpo docente, ambos os estados apresentavam o mesmo padrão, sendo que o secundário destacou-se em posição superior aos ramos técnicos. Convém notar, também, que, nas escolas privadas, o número de professores portadores de diploma de curso superior era maior do que nas escolas públicas e que o percentual de alunos provenientes das camadas menos favorecidas era menor nos dois estados. Segundo a autora,

Quando finalmente examinamos, de um lado, a composição social do corpo docente e, de outro, o grau de instrução do professorado, a conclusão é a de que existe uma relação entre o nível dos professores e a origem social dos estudantes: os provenientes de famílias mais bem situadas na hierarquia social têm professores mais instruídos, os de origem mais humilde têm professores menos instruídos. Assim, parece que os alunos têm professores que “podem pagar” (*Pesquisa e Planejamento*, p. 61, 1964).

A preocupação com o nível de formação dos professores secundários apareceu, novamente, no trabalho de Anna Maria Carvalho (1975) acerca do ensino de Física, também já mencionado aqui. Segundo a autora,

A maior parte dos que lecionam Física fizeram ou estão fazendo o curso de Física (74,7%). O restante dos professores tem formação em Química (2,9%), em Matemática (20,4%), ou

são provenientes de outros cursos superiores (1,9%), não havendo nenhum formado (ou cursando) em Ciências Físicas e Biológicas, ou somente engenharia. Não foi encontrado nenhum professor de Física sem um curso superior.

Tais dados podem ser melhor visualizados na tabela apresentada a seguir:

Tabela XVIII - Formação superior dos professores de física

	N	%
Física	77	74,7
Química	3	2,9
Matemática	21	20,4
Ciências Físicas e Biológicas	-	-
Engenharia	-	-
Outro Curso	2	1,9
Nenhum Curso Superior	-	-
Total	103	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, 1975, n.16, p.51.

Carvalho (1975, p. 54) também procurou verificar o tempo de exercício do magistério desses profissionais, considerando o seu curso de origem (tabela XIX):

Tabela XIX - Relação entre o número de anos de formatura e o curso de origem

O número de anos da formatura	O curso de origem				Total N	%
	Física		Não Física			
	N	%	N	%		
Até 5 anos	41	52,6	7	26,9	48	46,6
De 6-10 anos	15	19,5	2	7,7	17	16,5
De 11-20 anos	1	1,3	2	7,7	3	2,9
De 21-30 anos	-	-	2	7,7	2	1,9
Não se formou	20	26,0	13	50,0	33	32,0
Total	77	100,0	26	100,0	103	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p.54

Ainda no quesito relativo à formação docente, a pesquisa investigou as instituições onde os professores analisados se formaram, como mostra a tabela XX:

Tabela XX - Escola de Origem segundo os professores sejam formados ou estejam cursando Física

ESCOLA DE ORIGEM	Quanto ao curso superior de origem				Total	%
	Física		Não Física			
	N	%	N	%	N	%
U.S.P.	45	58,4	6	23,1	51	49,5
Faculdades Particulares	30	38,9	11	42,3	41	38,0
Outras Faculdades Oficiais de S. Paulo	2	2,6	5	19,2	7	6,8
Faculdades de outros estados	-	-	4	15,3	4	3,9
Total %	77	100,0	26	100,0	103	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p. 53

Conforme pode-se notar, a maioria dos docentes de Física em São Paulo eram provenientes da Universidade de São Paulo. Esta instituição também se destacou nos dados coletados em relação à formação continuada dos professores, ou seja, entre os estabelecimentos em que os professores analisados na amostra iriam buscar auxílio para aperfeiçoar seu conhecimento teórico.

Tabela XXI - Local dos cursos de aperfeiçoamento freqüentados segundo o curso superior de origem

Local do Curso	Quanto ao curso de origem				Total	%
	Física		Não Física			
	N	%	N	%	N	%
U.S.P.	15	36,6	3	21,4	18	32,7
Outras. Fac.	6	14,6	6	42,8	12	21,8
CECISP	7	17,1	1	7,1	8	14,5
Secret. Da Educação	2	4,9	-	-	2	3,6
Vários Locais Citados	4	9,7	2	14,3	6	10,9
Outros Locais	7	17,1	2	14,3	9	16,4
Total	41	100,0	14	100,0	55	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p.55.

A participação dos professores secundários em cursos de aperfeiçoamento também foi investigada por LÜDKE, PRADO, CAMPOS e SANTOS (1972), no trabalho que procurou identificar a sua opinião a respeito da Lei 5.692 que extinguiu os exames de admissão. As autoras verificaram as possibilidades de relações entre os diferentes aspectos da profissão, tais como

a situação funcional (efetivo ou contratado), o nível de ensino em que lecionavam (primário ou secundário), o nível de formação e atividades de aperfeiçoamento etc. Com esse último aspecto, a autora reuniu informações acerca dos cursos freqüentados nos últimos cinco anos, considerando o estatuto profissional dos docentes, conforme mostra a tabela XXII.

Tabela XXII- Cursos freqüentados nos últimos cinco anos, segundo a situação do professor no estabelecimento

Cursos freqüentados	Situação do Estabelecimento			Total %
	Efetivos %	Estáveis %	Contratados %	
Outro curso superior	6	-	5	5
Curso ref. ao magistério	48	40	40	4,1
Não cursou	44	56	55	53
S. resposta	2	14	-	
	100(158)	100(75)	100(736)	100(995)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p. 20.

Para LÜDKE, PRADO, CAMPOS e SANTOS (1972, p.20),

Observou-se, entretanto que o vínculo de ligação ao estabelecimento parece guardar certa relação com a disponibilidade para a freqüência a cursos ligados ao magistério, pois as diferenças se revelam significativas quando se comparam as repostas dos efetivos com as dos professores de outras categorias.

Enquanto são quase equivalentes as proporções de professores efetivos que cursaram (48%) e que não cursaram (44%), há uma proporção bem maior de respostas negativas entre os estáveis e os contratados. Talvez a grande porcentagem de estudantes entre os contratados (37,6%) esteja contribuindo para o maior número de respostas negativas, uma vez que, como é natural, eles não estão disponíveis para outros cursos de curta duração, pois ainda nem concluíram a faculdade.

Os dados permitem concluir que maioria dos professores interessava-se em fazer cursos referentes ao próprio magistério, o que pode ser interpretado como um interesse pelo aperfeiçoamento para o exercício da função. A esse respeito, convém ressaltar que esses dados foram reunidos no âmbito do estudo realizado Hermengarda A. Lüdke, Nilza V. Manso do Prado, Maria Aparecida C. Campos e Maria Aparecida dos Santos, intitulado A

Reforma do Ensino Médio Vista pelos Professores do Ensino Secundário de São Paulo, justificado pelas autoras da seguinte maneira (1972, p. 134):

Estamos atingindo em nosso país, aquela fase em que se procura resolver os problemas educativos, não apenas através de inovações muito bem idealizadas e mesmo realizadas, mas através de um plano, que implique na avaliação dessas inovações em função de objetivos a serem atingidos.

Começa a se formar um consenso a respeito dos problemas de avaliação em educação, e os métodos usualmente empregados neste setor começam a se mostrar insatisfatórios. Procura-se desenvolver aqui métodos que possam responder mais adequadamente aos problemas de avaliação e procura-se também aprender, com os países mais desenvolvidos, as soluções que provavelmente possam ser adaptadas à nossa realidade. As dificuldades ainda a serem vencidas são muitas, mesmo para esses países, onde os recursos técnicos de pesquisa estão mais avançados, mas o importante é perceber-se que o tipo de avaliação tradicional não é mais suficiente para responder aos requisitos do planejamento em educação.

O presente estudo, de certa forma, desenvolveu-se a partir dessa nova perspectiva, pois representa uma tentativa de conhecer-se a maneira pela qual os professores do secundário vêm avaliando os aspectos da reforma do ensino médio, já postos em prática no Estado de São Paulo.

Conforme já foi dito, o estudo desenvolvido pelas autoras contemplou diversos aspectos da profissão docente sob a ótica da reforma ocorrida no início dos anos de 1970, desde questões que abordam aspectos do currículo e práticas pedagógicas, até variáveis relativas à formação docente. No momento, destaco os dados relativos à última categoria (1972, p. 115):

Analisamos, nesta parte, as respostas dos professores, tendo como foco principal a sua formação profissional. Tabulados os dados, constatamos que 3,4% dos professores têm apenas curso médio; 57,4% concluíram curso superior; 37,6% ainda cursam faculdade e 1,4% não deram informação a esse respeito.

Desejando verificar se o nível de escolaridade afeta ou não as concepções e atitudes do professor relativas a vários aspectos da reforma, ao exercício da profissão, etc., fizemos os cruzamentos pertinentes.

A primeira variável analisada dizia respeito ao período de trabalho do docente, segundo seu nível de escolaridade:

Tabela XXIII - Período em que lecionam, segundo o nível de escolaridade

Nível de escolaridade	Período em que lecionam				Total %
	Diurno e Noturno %	Diurno %	Noturno %	S.R. %	
Médio	17,6	20,6		61,8	0
Superior	100(34)				
Cursando	15,6	30,1		54,2	0,2
Sem resposta	100(572)				
Total	11,2	18,1		69,6	1,1
	100(375)				
	7,1	21,4		64,3	7,1
	100(14)				
	13,9 (138)	25,1 (250)		60,4 (601)	0,6
	100(995)				

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p. 117.

Segundo a análise das próprias autoras (1972, p. 117),

Fixando-se a linha dos totais verticais que nos fornece a distribuição dos professores por período, verifica-se que a grande maioria leciona no período noturno. Por outro lado, independentemente do nível de escolaridade, é ainda no noturno que se concentra a maioria dos professores.

A próxima tabela fornece dados coligidos a partir da seguinte pergunta: O nível de escolaridade do professor teria alguma influência sobre a diversificação do seu trabalho? Ou seja, influiria no fato de lecionar em mais de uma escola ou mesmo de ter outra profissão, além do magistério? Embora os dados a esse respeito se refiram ao item anterior, optei por tratá-los aqui para respeitar o recorte feito pelas autoras que os apresentou na análise sobre formação docente.

Tabela XXIV- Professores que lecionam em mais de uma escola, segundo seu nível de escolaridade

Nível de escolaridade	Leciona em outras escolas			Total
	Não	Sim	S.R.	
Médio	29,4	61,7	8,8	100 (34)
Superior	48,2	54,9	2,3	100 (572)
Cursando	53,6	44,8	1,6	100 (375)
Sem Resposta	28,6	64,3	7,1	100 (44)
Total	46,2 (460)	51,4 (512)	2,3 (23)	100 (995)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p. 118.

Analisando-se os dados apresentados na tabela, pode-se verificar que a porcentagem de professores formados que lecionam em mais de uma escola (54,9%) é maior do que a porcentagem dos professores-estudantes (44,8%). Como hipótese as autoras defendem que uma das causas desse fato é que os estudantes não dispõem de mais tempo para isto (p.118).

Como foi possível verificar, a questão da formação dos professores secundários foi tratada, nos artigos examinados aqui, sob duas perspectivas. Inicialmente, notadamente nos anos de 1960, as tentativas de verificar o contingente de licenciados pela Faculdade de Filosofia existente nos estabelecimentos de ensino secundário procuraram investigar os vínculos dos dados a esse respeito com o prestígio que o magistério gozava na sociedade brasileira e as possibilidades de que dispunha para atrair profissionais com nível superior – e, particularmente, com a formação específica exigida pela legislação em vigor à época – levando em conta as diferenças sócio-econômicas existentes entre os diversos estados brasileiros e as regiões rurais e mais urbanas. Já na década de 1970, destacou-se a preocupação com a adequação do curso freqüentado com a disciplina ministrada – no caso, a Física – as instituições formadoras e as iniciativas destinadas ao aperfeiçoamento docente.

3. A expansão do ensino secundário e o aumento do número de mulheres nesse segmento da categoria docente

Além da preocupação com o nível de qualificação dos membros do magistério secundário no estado de São Paulo, dois dos artigos selecionados evidenciaram o interesse pela composição desse segmento da categoria considerando o sexo dos seus integrantes. Num deles, fruto da pesquisa desenvolvida por RIBEIRO, MASCARO e DIAS (1964) já citada, os autores apresentaram dados sobre a distribuição dos professores por sexo nos estabelecimentos de ensino secundário, ressaltando as diferenças entre a capital e o interior:

Dos 594 professores em atividade nos ginásios estudados, 258 são homens e 336 são mulheres. Há proporcionalmente maior contingente de professores do sexo feminino na Capital que no interior. Em outras palavras, a carreira de professor secundário parece atrair, no interior, a maior número de candidatos do sexo masculino (46% do total de professores estudados). (*Pesquisa e Planejamento*, n.7, 1964, p. 157).

A esse respeito, os autores apresentaram a seguinte tabela:

Tabela XXV- Sexo dos integrantes do magistério secundário no estado de São Paulo

Sexo dos Professores	Capital	Interior	Total
Masculino	37,4%	46,0%	43,4%
Feminino	62,6%	54,0%	56,6%
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento* n.7, p. 159, 1964.

Como é possível notar, a maioria dos professores analisados era composta por profissionais do sexo feminino, sendo que, diferentemente do interior, as mulheres predominavam nas instituições de ensino secundário da capital paulista. Embora tenham reconhecido que não possuíam dados suficientes para explicar tal fenômeno, os autores apresentaram algumas hipóteses para compreendê-lo, evocando a baixa remuneração da profissão docente, a possibilidade de um maior prestígio desta ocupação no interior e também a existência de opções profissionais mais restritas, para os homens, no interior do estado. Em seu dizer,

O status do professor secundário é mais elevado no Interior que na Capital.

É possível manter, no interior, com os vencimentos de professor secundário, padrão de vida mais aceitável que na Capital.

O mercado de trabalho, na Capital, oferece oportunidades muito mais variadas e interessantes absorvendo em outras ocupações os possíveis candidatos ao magistério. (*Pesquisa e Planejamento*, n.7, 1964, p. 157).

Vale lembrar aqui que a feminização do professorado brasileiro é anterior ao momento da pesquisa e envolveu, inicialmente, o magistério primário que, desde o início do século XX, já contava com um número expressivo de mulheres em seus quadros, tanto na capital quanto no interior paulista. Os artigos examinados, neste estudo, mostram como os pesquisadores ligados ao CRPE-SP identificaram a extensão desse processo ao ensino secundário considerando-o no âmbito das transformações que afetaram significativamente esse nível de ensino entre os anos 1950 e 1960, no Brasil. Tal perspectiva pode ser apreendida no estudo desenvolvido, em 1964, sobre o “nível de instrução dos professores do ensino médio” (já citado aqui), por Aparecida Joly Gouveia. Tomando como base dados fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura, a autora procurou caracterizar a composição do magistério secundário, em relação ao sexo, em quatro estados brasileiros: Rio Grande do Sul, São Paulo, Pará e Ceará. Com exceção deste último, em que a maioria ainda era constituída por homens, os outros três estados analisados registraram uma alteração a esse respeito. Para a autora, as condições do mercado de trabalho no Ceará explicariam tal diferença. Com poucas exceções, e estas, pelo menos nos estados especialmente focalizados neste estudo, apenas no industrial, o crescimento do contingente feminino foi maior que o do contingente masculino. Porém, os grupos que mais cresceram – o normal e o secundário – eram os que apresentavam hoje as maiores percentagens de professores do sexo feminino, conforme a tabela reproduzida a seguir:

Tabela XXVI - Percentagem de Professores Femininos por ramo do ensino médio (1962)

Ramo	Rio G. do Sul	São Paulo	Ceará	Pará	Brasil
Secundário	55,6	48,9	37,7	44,6	46,5
Normal	72,8	65,6	63,6	63,5	69,9
Comercial	19,0	22,1	13,6	32,1	22,5
Industrial	49,9	35,1	30,8	20,0	32,4
Agrícola	15,6	19,4	50,0	11,1	20,7

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.8, 1964, p. 27.

Segundo a autora (1964, p. 27),

Da mesma maneira, embora os indivíduos do sexo masculino representem mais de 50% do professorado na maioria dos grupos, inclusive nos de primeiro ciclo, o magistério de primeiro ciclo que, em geral, tem crescido mais vigorosamente do que o segundo, apresenta uma composição bem mais feminina do que a deste ciclo.

Nesse sentido, Gouveia apresentou, também, uma tabela demonstrando a distribuição dos professores do sexo feminino nos dois ciclos de ensino no ano de 1962:

Tabela XXVII - Percentagem de Professores femininos nos Dois Ciclos -1962

Estados	Secundário	Normal	Comercial	Industrial	Agrícola
Rio G. do Sul					
1º Ciclo	59,8	64,0	31,9	57,0	21,3
2º Ciclo	42,4	76,7	12,1	28,0	12,8
São Paulo					
1º Ciclo	52,4	-	27,8	43,5	34,2
2º Ciclo	39,6	65,6	16,3	12,0	14,6
Ceará					
1º Cicl	43,9	72,4	26,4	44,4	57,1
2º Ciclo	13,9	61,5	3,6	-	-
Pará					
1º Ciclo	48,8	69,9	39,8	20,0	11,1
2º Ciclo	26,6	59,7	21,6	-	-

Fonte: *Pesquisa e Planejamento* n.8, p. 28, 1964.

A partir da constatação do aumento da participação da mulher na atividade docente no Brasil, a autora buscou compreender que caminhos a mulher tinha percorrido para conseguir penetrar no setor em que a

predominância do sexo masculino ainda era característica. Segundo GOUVEIA (1964, p. 28),

Na opinião de alguns estudiosos da escola média no Brasil, o professorado constituiria "o ponto mais fraco" do sistema, pois teria sido "aliciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma".

Nos estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul, Gouveia (1964) concluiu que não havia diferenças quanto ao nível de instrução entre os professores do sexo masculino e feminino. Entretanto, quando comparadas às diferentes gerações, verificou-se que no Rio Grande do Sul,

a equivalência entre os sexos não existe entre os professores mais antigos, isto é, entre os que tem mais de vinte ou mais anos de magistério secundário; neste grupo há proporcionalmente mais homens do que mulheres com instrução superior, ou seja, mais de três quartos entre os primeiros e dois quartos aproximadamente entre estas. (*Pesquisa e Planejamento*, n.8, p.41, 1964).

Em relação à geração dos que iniciaram sua carreira no magistério entre 1944 e 1953, o número de mulheres com diploma de nível superior se elevou a 80% e, a partir de então, deixou de haver diferenças entre o professorado do sexo masculino e feminino quanto ao grau de instrução – o que também ocorreu em São Paulo. Para Gouveia, o aumento de mulheres diplomadas no Rio Grande do Sul pode ser explicado pelo fato de as mulheres, a partir do momento apontado, terem se beneficiado relativamente mais do que os homens das oportunidades oferecidas pelas Faculdades de Filosofia. Já nos estados do Norte/Nordeste, o professorado do sexo masculino ainda era mais instruído do que o feminino. Segundo Gouveia (1964, p. 42),

A inferioridade deste grupo é particularmente acentuada no Ceará, onde a percentagem de portadores de certificados de curso superior é, no total do professorado, quase três vezes maior entre os homens do que entre as mulheres.

Neste item, examinaram-se os artigos que trataram da participação da mulher no magistério secundário, reunindo dados acerca de diversas regiões do país e dos ramos desse nível de ensino (Secundário, Normal, Agrícola, Industrial, Comercial, etc.) chamando a atenção para o aumento dessa participação desde a década de 1940.

4. A reorganização do sistema educacional brasileiro e as tentativas de reformulação do currículo e das técnicas de ensino

As transformações pelas quais passou o ensino secundário paulista no final dos anos 1960 através da reforma educacional no estado, com a institucionalização do primeiro grau de oito anos – e a conseqüente alteração na clientela atendida pelo antigo ensino secundário – a reformulação dos currículos e a ênfase dada ao papel dos especialistas em educação na organização do trabalho pedagógico motivaram algumas pesquisadoras vinculadas ao CRPE-SP a investigarem como os professores estavam vendo essas mudanças e como elas alteravam a percepção que tinham acerca do próprio trabalho mediante a aplicação de questionários. Ilustra esse tipo de iniciativa a pesquisa desenvolvida por Hermengarda Lüdke, Nilza V. Manso do Prado, Maria Aparecida C. dos Campos e Maria Aparecida dos Santos, *A Reforma do Ensino Médio Vista pelos Professores do Ensino Secundário de São Paulo*, que procurou conhecer a opinião dos professores secundários, a partir de uma amostra de 327 estabelecimentos de ensino oficial na cidade de São Paulo, sobre os exames unificados de admissão, implantados no estado de São Paulo em 1967 e que, segundo as autoras (1972, p.32),

representa o esforço em prol da expansão da educação no estado de São Paulo, uma vez que alargou horizontalmente a pirâmide educacional, permitindo a entrada no ensino médio de uma clientela antes impossibilitada de alcançar tal nível, em virtude da barreira seletiva do antigo exame de admissão.

A partir da análise deste estudo, é possível notar que as autoras defendiam a idéia de que para que essas mudanças realmente tivessem um caráter verdadeiramente democratizador, os professores deveriam ser maleáveis ao receber a nova clientela, pois, antes, eles estavam acostumados a lecionar para um corpo discente que já havia passado pelo crivo seletivo dos antigos exames de admissão. Nesse sentido, elas apresentaram quadros descritivos de como os professores passaram a encarar a educação após a instituição dos exames unificados. Para tanto, elas inicialmente perguntaram a

opinião dos professores sobre o exame admissão, considerando o seu nível de escolaridade. Em seguida, os que se posicionam a favor dos exames foram classificados como “seletivos” e os contrários como “não seletivos”, conforme mostra a tabela XXVIII:

Tabela XXVIII - Opinião dos professores sobre o exame de admissão segundo o nível de escolaridade

Nível de escolaridade	Opinião sobre o exame			Total
	Seletivo	Indeciso	Não Seletivo %	
Medi	61,8	20,6	17,6	100(34)
Superior	47,0	15,6	37,4	100(566)
Cursando o Superior	51,2	18,8	29,9	100(367)
Total	475	164	328	967

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p. 38.

Segundo as autoras, os dados indicaram que (1972, p. 38)

o fato de haver ou não concluído um curso universitário representa importante fator de diferenciação do corpo docente do ensino médio, uma vez que depende dele a aceitação por parte do professor de um exame de admissão mais simplificado.

É curioso notar que os professores que ainda estão cursando uma faculdade tem opinião mais próxima a daqueles que dispõem apenas do curso médio como recurso para o exercício da profissão.

Contrariando as expectativas, o “professor-estudante” parece funcionar como força repressora dessa inovação educacional. Diz-se que contrariamente às expectativas, pois parece legítimo esperar que o professor que está terminando uma faculdade tenha opiniões semelhantes aos que já concluíram um curso universitário.

Outra medida analisada pelas pesquisadoras, em relação à reforma do ensino secundário em São Paulo, dizia respeito à escola integrada, com a união automática entre o primário e o secundário. Essa medida visava a tornar esses dois segmentos de ensino integrados entre si, ou seja, de modo contínuo, evitando o salto entre o primário e o ginásio.

Tabela XXIX- Dificuldade em atender a obrigatoriedade escolar citada pelos professores “seletivos” e “não seletivos”

Professores quanto ao exame de admissão	Dificuldades citadas			Total %
	Nenhuma do sist. %	Condic. do aluno Escolar S/ resp. %	Condições Mat. do ensino Estrut. %	
Seletivos	6,0 9,9	21,6	47,2	15,2 99,9(481)
Indecisos	3,0 13,3	15,2	44,8	23,6 99,9(165)
Não seletivos	4,8 14,7	18,3	41,1	21,0 99,9(333)
Sem resposta	6,3 -	50,0	37,5	6,3 100(16)
Total	5,1 12,0	19,9	44,6	18,4 100(995)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.12, 1972, p. 42.

Os dados revelaram que os professores tidos como seletivos (a favor do exame de admissão), em sua maioria (47,2%), destacaram as condições dos alunos entre as dificuldades para atender a obrigatoriedade escolar. Essa opinião pode indicar que, para esses professores, o exame de admissão servia como instrumento de seleção que separava os “bons alunos” dos “ruins” e a instituição dos exames unificados de seleção significou facilitação excessiva para o ingresso ao secundário. Entretanto, a maioria dos professores contrários ao exame também apontou as condições dos alunos como uma dificuldade para atender a obrigatoriedade escolar.

Perguntados se o currículo pós-reforma correspondia às exigências da nova organização do sistema educacional paulista, os professores expressaram as opiniões reunidas na tabela XXX.

Tabela XXX - Opinião dos professores – “Seletivos” e “Não seletivos” acerca da correspondência entre a organização do currículo ao antigo 1.º ciclo secundário e a reforma

Professores quanto ao exame de admissão	Opinião sobre a correspondência do antigo 1º ciclo e a reforma			Total %
	Sim Resp. %	Reforma teórica %	Outras resp. S/ %	
Seletivos	37,5 19,5	22,7	18,3	100 (481)
Indecisos	40,0 13,3	28,5	18,2	100 (165)
Não-seletivos	42,9 13,5	24,9	18,6	100 (333)
Sem resposta	18,8 75,0	0,0	6,3	100 (16)
Total	40,4 17,4	24,0	18,2	100 (995)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p. 44.

A análise dos dados permite concluir que, para a maioria dos professores, o currículo adotado após a reforma correspondia às suas exigências, independente do fato de ser seletivo (ou não). Entretanto, para grande parcela, tanto de seletivos como de não seletivos, a reforma seria apenas teórica, não tendo conseqüências práticas em termos de currículo. Em seu trabalho, LÜDKE, PRADO, CAMPOS e SANTOS (1972) procuraram captar a opinião dos professores acerca da correspondência entre o currículo existente e os objetivos propostos na reforma efetivada pela lei 5.692/71, considerando a sua situação funcional. Os dados mostram que, para a maioria dos professores (40%), havia correspondência entre o currículo e a reforma, mas 24% responderam considerar a reforma apenas teórica, como explicita a próxima tabela:

Tabela XXXI - Correspondência entre o currículo atual do 1º ciclo e a reforma na opinião dos professores segundo a sua situação funcional

Correspondência ou não do currículo atual	Situação do Estabelecimento				Total %
	Efetivos Resp.	Estáveis	Contratados	S.	
Sim	27	43	42	50	40(400)
A reforma é teórica	35	31	21	19	24(239)
Outras respostas	23	16	19	12	18(181)
Total	15	10	18	19	18(173)
	100(158)		100(75)	100(736)	100(995)
	100(26)				

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p. 21.

Para as autoras (1972, p.21), o resultado da pesquisa poderia indicar:

Ou o desenvolvimento maior do senso crítico com relação a problemas pedagógicos, entre os efetivos, ou maior índice de receptividade a mudanças estruturais entre os contratados e estáveis. O fato de muitos deles serem ainda estudantes e de terem ingressado mais recentemente no magistério já os teria colocado em contato com uma realidade modificada, o que talvez não tenha ocorrido com os professores efetivos.

LÜDKE, PRADO, CAMPOS e SANTOS (1972) procuraram verificar que tipo de compreensão os professores tinham acerca do significado do currículo, considerando também a interferência da situação funcional nas respostas.

Tabela XXXII - Significado do currículo para os professores da amostra

Definição de currículo	Situação do Estabelecimento				Total	
	Efetivos S.resposta	Estáveis	Contratados			
	%	%	%	%		
Relação de matérias	19	29	28	19	27%	265
Conj. de todas as atividades	76	69	67	73	69%	689
Sem resposta	5	2	5	8	4%	41
Total	100(158)	100(75)	100(736)	100(26)	100	(995)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n14, 1972, p. 23.

Segundo LÜDKE, PRADO, CAMPOS e SANTOS (1972, p. 24),

Observando-se as três categorias de professores segundo o vínculo de ligação ao estabelecimento, nota-se que os efetivos apresentam, de maneira significativa, a resposta do tipo tradicional menos freqüentemente do que os estáveis e contratados. Isto poderia sugerir uma informação pedagógica melhor por parte dos efetivos, ao mesmo tempo que contraria uma certa expectativa de maior atualização entre os jovens estudantes, pois estes se concentram especialmente na categoria dos contratados.

Tabela XXXIII – Currículo ideal para a primeira série ginasial, segundo a situação no estabelecimento

Currículo da 1ª série	Situação do Estabelecimento				Total
	Efetivos	Estáveis	Contratados	S.resposta	
	%	%	%	%	
Relação das disciplinas	25	43	34	15	325
Iniciação profissional	2	2	3	-	26
Sugestões parciais	28	21	20	27	214
Definição ideal	6	4	5	12	53
Não sabe	14	21	13	19	140
Sem resposta	25	9	25	27	237
Total	100(158)	100(75)	100(736)	100(26)	995

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p. 24.

Quando perguntados como deveria ser o currículo ideal para a adequação da escola às prerrogativas da reforma, os dados revelaram que

Uma proporção considerável (quase 40%) deixou de responder a esta questão, ou afirmou não saber respondê-la, o que não deixa de ser estranho, tratando-se de professores da própria primeira série. Mais de 30% das respostas se enquadram na definição tradicional de currículo, identificando-o simplesmente ao rol de matérias ensinadas (*Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p. 25).

O estudo realizado por Hermengarda Lüdke, Nilza V. Manso do Prado, Maria Aparecida C. dos Campos e Maria Aparecida dos Santos procurou conhecer se os professores investigados achavam que o currículo pós-reforma deveria ter caráter profissionalizante. Esses dados foram coletados com vistas a compreender a visão dos professores sobre o papel da escola: preparar os alunos para o trabalho? Ou para a universidade?

Tabela XXXIV - Opinião dos professores “seletivos” e “não seletivos” sobre o caráter profissionalizante do antigo 1.º Ciclo

Professores quanto ao exame de admissão	Cunho profissionalizante			Total %
	Sim	Não	Não declarado	
Seletivos	44,1	48,4	7,5	100 (481)
Indecisos	49,7	45,5	4,8	100 (165)
Não – seletivos	45,9	46,8	7,2	100 (333)
Sem resposta	43,8	18,8	37,5	100 (16)
Total	45,6	46,9	7,4	100 (995)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p. 48.

Segundo as autoras, o resultado da opinião dos professores indicou que,

independentemente do fato de serem seletivos ou não, dividem-se os professores em opiniões favoráveis e desfavoráveis à profissionalização. Tal divisão de opiniões pode refletir a insegurança na determinação dos objetivos do currículo do ensino médio por parte dos professores. Isto vem reforçar a sugestão já feita em páginas anteriores quanto à necessidade de maior orientação dos professores e mesmo de maior participação destes na determinação dos objetivos do currículo (1972, p. 48).

Em 1967, foi desenvolvida em São Paulo a experiência dos ginásios pluricurriculares que, no momento da pesquisa, integravam um total de 90 escolas. Neste tipo de ginásio, os alunos podiam optar pelo caráter profissionalizante do ensino. Perguntados sobre essa experiência, a opinião dos professores da amostra indicou que o fato de ser seletivo não interferiu nos significados atribuídos a essa iniciativa. Segundo as autoras (1972, p. 52),

As definições mais freqüentes foram as que ressaltam um cunho profissionalizante para este tipo de ginásio, ou seja, “ginásio voltado para o trabalho”. Tal constatação parece indicar que os professores do ensino secundário oficial padecem, ainda, de uma certa deformação inicial, sofrida pela idéia de profissionalização que acompanhou o nascimento dos ginásios pluricurriculares.

Agora, vejamos os dados:

Tabela XXXV - Conceituação dos professores “Seletivos” e “Não seletivos” sobre os ginásios pluricurriculares

Professores quanto ao exame de admissão	Opiniões dos professores				Total %
	Inad. %	Profissionalizante %	Vários %	S/ Resp. %	
Seletivos	9,6	32,4	32,8	25,2	100(481)
Indecisos	9,7	37,6	33,9	18,8	100(165)
Não Seletivos	10,2	33,0	32,1	24,6	100(333)
Sem resposta	6,3	18,8	18,8	56,9	100(16)
Total	9,7	33,3	32,6	24,4	100(995)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p.52.

Outro aspecto educacional contemplado na pesquisa dizia respeito às questões relativas aos aspectos pedagógicos e administrativos da orientação pedagógica. Segundo as autoras (1972, p. 49),

A educação moderna cada vez mais enfatiza o problema orientação pedagógica dentro do programa da educação formal. Qual o significado da orientação pedagógica na opinião dos professores, segundo a sua posição em relação ao exame admissão?

Tabela XXXVI - Significado da Orientação Pedagógica na opinião dos professores “Seletivos” e “Não Seletivos”

Professores segundo o Exame de Admissão	Significado da orientação pedagógica					Total %
	Orient. Pedag. Inadeq.	Orient.Ed. S/Resp.	Orient. Prof.	Comb OP/OE		
Seletivos	49,1 20,4	8,7	5,0	7,5	9,4	100 (481)
Indecisos	55,8 17,6	7,9	5,5	9,1	4,2	100 (165)
Não Seletivos	55,6 17,1	9,9	4,5	6,0	6,9	100 (333)
Sem resposta	37,5 43,8	0,0	6,3	6,3	6,3	100 (16)
Total	52,2 19,2	8,8	4,9	7,2	7,6	100 (995)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p. 49.

Analisando esses dados, as pesquisadoras chegaram à seguinte conclusão (1972, p. 50):

A análise estatística dos dados evidencia que a opinião dos professores sobre o que significa orientação pedagógica independe da sua posição em relação ao exame de admissão ao ginásio. Pode-se observar que a maioria dos professores entende corretamente o significado da orientação pedagógica – ou seja – “orientação geral quanto aos meios, técnicas e métodos de ensino, currículo, objetivos, integração das matérias visando melhor rendimento, planejamento e coordenação do trabalho escolar e atualização do professor quanto ao ensino moderno.

Quanto à questão de quem deveria exercer a orientação pedagógica, segundo os professores “seletivos” e “não seletivos”, as respostas foram reunidas na tabela XXXVII.

Ainda sobre o tema da orientação pedagógica, Goldberg (1966) traz a seguinte idéia do que seria o trabalho do orientador pedagógico:

O que chamaríamos de pedagógico, a orientação seria uma técnica pedagógica, à qual caberia a responsabilidade pela mais fundamental de todas as aprendizagens: a “aprendizagem do eu”, na linguagem de Carl Rogers, isto é, a descoberta das próprias potencialidades e a aceitação das próprias limitações, sem que dificilmente se atingirá o nível satisfatório de racionalidade e liberdade no plano da conduta (*Pesquisa e Planejamento*, n.10, 1966, p. 60).

Ela define orientação, do ponto de vista educativo, da seguinte maneira:

A orientação é um processo educativo na medida em que visa criar em cada individuo a consciência da necessidade de agir racionalmente; de, em cada opção ou problema existencial, pesar todas as alternativas e escolher a mais valiosa. Nesse sentido podemos dizer que a orientação visa educar para a responsabilidade e autonomia (*Pesquisa e Planejamento*, n.10, 1966, p. 67).

Ela justifica a necessidade do orientador pedagógico no interior das escolas alegando três razões: a primeira de ordem sócio-econômica, pois segundo ela, à medida que os pais dos alunos tenham que sair de casa para garantir o sustento da família, os filhos são “abandonados” à própria sorte, daí o papel de um O.E. seria fundamental para orientar as crianças. A segunda, de ordem psicológica, para garantir a acomodação dos alunos provenientes do primário, quando estes adentram a escola média, onde todo o universo pedagógico se transforma pela quantidade de disciplinas curriculares e professores, para ela o papel do O.E. seria de grande importância no apoio a

esses alunos e na preparação dos professores na adaptação de suas disciplinas ao novo corpo docente. A terceira e última razão seria de ordem administrativa, pois segundo GOLDBERG (1966, p. 77),

A escola média atual, como todas as demais instituições escolares, sofre cada vez mais as pressões sociais, no sentido de uma incorporação progressivamente maior de novos contingentes de jovens. Daí as classes numerosas, nas quais o aluno se perde quase sempre no anonimato, convertendo-se em pouco mais que um número. Quantos alunos que passam simplesmente pela escola, sem dar trabalho, sem se salientar particularmente em nenhum campo, ocultam problemas e desajustes graves de personalidade! A orientação seria uma das oportunidades possíveis de revelação desses conflitos intensos e de, salvando o jovem do “anonimato glacial da turma numerosa”, prevenir sua “despersonalização” (*Pesquisa e Planejamento*, n. 10, 1966, p. 77).

LÜDKE, PRADO, CAMPOS e SANTOS (1972) trazem abaixo o ponto de vista dos professores sobre quem deveria exercer a orientação pedagógica:

Tabela XXXVII - Exercício da Orientação pedagógica segundo os professores “Seletivos” e “Não Seletivos”

Professores quanto ao exame de admissão	Quem deve exercer a orientação pedagógica				Total %
	Corpo resp.	Equipe	Respons.	Sem	
	Docente %	Especial %	O. Pedag. %	%	
Seletivos	14,1	38,9	43,7	3,3	100 (481)
Indecisos	6,1	37,6	52,1	4,2	100 (165)
Não-seletivos	12,6	28,8	54,1	4,5	100 (333)
Sem resposta	12,5	31,3	18,8	37,5	100 (16)
Total	12,3	35,2	48,1	4,4	100 (995)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p.51.

Segundo as pesquisadoras, a análise dos dados indicou que

Independentemente do fato de serem seletivos ou não, os professores, em sua maioria, escolhem um responsável para exercer a orientação pedagógica em sua escola. Um técnico que permaneça na escola resolvendo os problemas de ordem técnico-pedagógica é o mais indicado. Segue-se-lhe, em

percentagens menores, o grupo de professores que preferiria uma equipe de especialistas para exercer a orientação pedagógica. Além desses, há um pequeno grupo cuja opinião é que se deve atribuir ao corpo docente tal orientação (1972, p. 51).

Tal questionamento articulava-se às mudanças introduzidas pela Lei 5.692 no que dizia respeito a esse aspecto. Segundo as autoras,

“A Lei 5.692 de 11/8/1971 propõe, em síntese, uma reforma radical do educador e, na verdade, ela só vai se efetivar em termos produtivos e reais a partir do professor e da natureza da natureza da sua participação no processo de ensino”, foram palavras do Professor Santo dos Reis Siqueira, Presidente da Associação Paulista de Pedagogia, em reunião do dia 24 de outubro de 1971. A situação do assistente pedagógico em face da reforma educacional proposta pela lei acima referida, a regulamentação de sua profissão e a conseqüente criação do cargo na rede estadual do ensino, foram o assunto central do encontro de, aproximadamente, cem especialistas em educação naquela entidade.

De fato, os especialistas em ensino são, agora, mais do que nunca, ponto-chave na reforma que visa, principalmente, a tornar a escola brasileira um instrumento de formação de recursos humanos qualificados (1972, p.107).

As palavras das autoras deixaram claro que elas eram favoráveis à existência de um técnico especializado para cuidar das questões relativas ao trabalho de orientação pedagógica nas escolas – o que compatível com a valorização do pessoal especializado, consubstanciada na Lei 5.692 com a institucionalização do cargo de coordenador pedagógico. A opinião expressa pelos professores reforçam essa afirmação.

O trabalho de LÜDKE, PRADO, CAMPOS e SANTOS (1972), também já mencionado, estabeleceu duas categorias de professores frente aos métodos de ensino: os modernos, ou seja, aqueles predispostos a aplicarem, na sua prática diária de sala-de-aula, técnicas consideradas modernas e “ousadas” e os tradicionais, ou seja, aqueles que defendiam uma pedagogia tradicional sem muitas variações ou utilização de técnicas modernas em termos pedagógicos. Tendo em vista tal distinção, as autoras apresentaram os dados relativos a diversas variáveis:

- Cursos freqüentados nos últimos cinco anos, segundo a situação do professor no estabelecimento;
- Correspondência entre o currículo atual do 1º ciclo e a reforma, na opinião dos professores;
- Definição de currículo segundo a situação dos professores no estabelecimento;
- Currículo ideal para a primeira série ginásial, segundo a situação no estabelecimento;
- Opinião sobre cunho profissionalizante do 1º ciclo, segundo data de ingresso no magistério;
- Cunho profissionalizante do 1º ciclo, segundo a situação dos professores no estabelecimento;
- Expectativa dos professores em relação à orientação educacional, segundo a situação no estabelecimento;
- Quem deve exercer a orientação pedagógica.

Tabela XXXVIII - Forma de trabalho ideal e possibilidade de emprego dessa forma ideal na opinião dos professores

Forma Ideal de Trabalho	Possibilidade de Emprego		Total %
	Sim %	Não %	
Tradicional	58,9	41,1	100 (231)
Moderna	47,1	52,9	100 (529)
Eclética	49,7	50,3	100 (157)
Total	50,4	49,6	100 (917)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n. 14, 1972, p. 57.

Segundo as palavras das autoras, a análise dos dados permite concluir que

A análise estatística da tabela mostra certa relação entre as duas variáveis em questão, pois enquanto quase 60% dos professores que optam pela forma tradicional de trabalho afirmam ter possibilidade de empregar na prática tal maneira de trabalhar, apenas 47% dos “modernos” fazem a mesma afirmação. O fato de essas diferenças se mostrarem estatisticamente significativas nos permite levantar algumas

hipóteses em torno de tal evidencia. A primeira delas é a seguinte: A possibilidade ou não de emprego, na prática, da forma de trabalho considerada ideal pelo professor parece não depender basicamente da percepção que ele tenha de seu papel, pois se assim fosse a percentagem de respostas afirmativas sobre a possibilidade de emprego da forma ideal de trabalho deveria ser igual para os professores tradicionais e modernos. Por outro lado, o fato de os professores que declaram tradicionais terem maior possibilidade de emprego da forma ideal de trabalho se liga muito mais a fatores sócio-culturais externos do que a sua própria concepção de trabalho. Vinculados a um sistema de ensino onde até há algum tempo predominava uma elite discente, os professores do ensino médio (secundário) não se defrontavam com o problema de um número muito grande de alunos numa classe. Assim sendo, a metodologia tradicional do ensino, vigente num sistema também tradicional e obsoleto, é a mais exequível (*Pesquisa e Planejamento*, n. 14, 1972, p. 58).

É importante ressaltar que o número de professores considerados modernos representava uma parcela razoável dos entrevistados, o que permite avaliar a influência das tendências de modernização da escola secundária, no momento em que se intensificava o processo de democratização de acesso de alunos a esse nível de ensino.

Tabela XXXIX - Professores modernos de diferentes tipos de estabelecimentos e possibilidade de emprego da forma mais adequada de trabalho

Tipo de Escola	Possibilidade de Emprego			Total %
	Sim %	Não %	S/Resp. %	
I.E.E.	63,0	29,6	7,4	100 (27)
C.E.	49,3	48,0	2,6	100 (152)
G.E.	42,9	56,0	1,1	100 (366)
Total	249	286	10	100 (545)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p.59.

Segundo os dados, os professores que lecionavam nos Institutos de Educação, em sua maioria, conseguiam empregar técnicas modernas de ensino. Isso dava-se, provavelmente, porque esse tipo de estabelecimento de ensino se encontrava em melhores condições de estrutura e localização no momento da pesquisa. Além disso, o corpo discente desses institutos, segundo as autoras (p. 59), provinha das classes mais abastadas da sociedade,

portanto, com melhores condições de aprendizagem, já nos GEs, onde os professores na sua maioria alegaram não conseguirem empregar técnicas modernas de ensino, as condições de trabalho eram piores devido a problemas como localização, estrutura deficitária, e condições de trabalho e do corpo discente.

Outra variável colocada em análise pelo trabalho de LÜDKE, PRADO, CAMPOS e SANTOS (1972) dizia respeito ao emprego de métodos modernos/tradicionais em diferentes períodos letivos, diurno e noturno, que se caracterizavam pelo atendimento de diferentes tipos de alunos. No primeiro caso, o corpo discente só se dedicava ao estudo, e a quantidade de aulas seria maior, ao passo que, no segundo caso, a maioria dos alunos dividia o estudo com uma atividade profissional, geralmente realizada em tempo integral, com as atividades escolares. A técnica didático-pedagógica adotada pelos professores fazia toda a diferença para esses grupos de alunos com características diversas, como mostra a tabela XL.

Tabela XL - Professores tradicionais e modernos que lecionam nos períodos diurno e noturno e a possibilidade de emprego da forma mais adequada de trabalho

Período	Professores quanto à concepção do papel							
	Tradicionais				Modernos			
	Possibilidade de emprego				Possibilidade de emprego			
	Sim	Não	S.Resp.	Total	Sim	Não	S.Resp.	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%
Noturno	59,6	38,6	1,8	100(57)	48,8	48,0	3,2	100(125)
Diurno	56,6	42,1	1,4	100(145)	41,3	57,2	1,5	100(341)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p. 61.

Segundo as autoras (1972, p. 60-61), os dados permitem concluir que,

em primeiro lugar, que os professores “modernos” sentem maior dificuldade do que os tradicionais em aplicar a forma de trabalho que consideram a mais adequada, qualquer que seja o período em que lecionem. Comparando a possibilidade de emprego da forma de trabalho considerada ideal por período, percebe-se que os professores tradicionais, por sua vez, encontram maior facilidade em trabalhar com alunos que estudam durante o dia do que com os que estudam a noite. Correlatamente, vê-se que os professores tradicionais encontram, também, maior facilidade de trabalho com os

alunos do período noturno do que os professores modernos.

Ainda segundo elas (1972, p.61),

Esta constatação indica que há grande desvantagem para a clientela do período noturno, especialmente dos Ginásios. É uma desvantagem que se soma a outras, tais como: menor disponibilidade de tempo para estudar, porque esses alunos trabalham durante o dia, e péssimas condições materiais de trabalho que caracterizam o ensino oficial, mormente nos ginásios pequenos. Acredita-se que essas condições adversas que envolvem sua aprendizagem afetam severa e negativamente o seu rendimento escolar potencial.

A próxima tabela relaciona a possibilidade dos professores empregarem a forma de trabalho que consideram a mais adequada, segundo a sua situação funcional no estabelecimento.

Tabela XLI - Possibilidade dos professores, modernos e tradicionais, empregarem a forma mais adequada de trabalho segundo a sua situação no estabelecimento

Situação no Estabelecimento	Professores							
	Tradicionais				Modernos			
	Possibilidade de emprego				Possibilidade de emprego			
	Sim	Não	S.Resp.	Total	Sim	Não	S.Resp.	Total
%	%	%	%	%	%	%	%	
Efetivos	59,4	40,6	0	100(32)	44,7	55,3	0	100(76)
Estáveis	70,0	26,7	3,3	100(30)	36,7	63,3	0	100(30)
Contratados	55,1	43,7	1,2	100(167)	46,6	51,3	2,1	100(423)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p. 62.

A análise dos dados permite concluir que os professores que se definiam como tradicionais tinham maior facilidade para empregar a forma de trabalho considerada ideal do que os que se definem modernos, qualquer que seja a situação funcional no estabelecimento de ensino em que lecionavam. Já os professores modernos “contratados” afirmaram encontrar mais facilidade para aplicar a forma de trabalho considerada adequada do que os “efetivos”. A diferença, embora pequena, mostra-se estatisticamente significativa. Seriam os

professores os mais jovens ou mais otimistas do que os demais? Será que o nível de instrução do professor influenciaria no fato de o professor adotar uma prática moderna ou tradicional? Em que grau o nível de formação do professor influenciaria na sua tomada de posição? Além disso, a realização de cursos relativos ao magistério interferiria de maneira positiva na prática pedagógica adotada pelo professor? E os cursos freqüentados, seriam eficientes? Os dados das tabelas a seguir dão conta de coligir dados a respeito de variáveis que poderiam explicar até que ponto a formação docente tinha influência no seu modo dos professores considerarem a sua prática pedagógica.

Tabela XLII - Professores, tradicionais e modernos, com ou sem curso superior e emprego da forma mais adequada de trabalho

Forma de trabalho ideal	Grau de Instrução Com Curso Superior				Cursando Superior		
	Possibilidade de emprego				Possibilidade de emprego		
	Sim	Não	S.R.	Total	Sim	Não	S.R.
	Total						
	%	%	%	%	%	%	%
	%						
Tradicionais	64,4 100(89)	34,1	1,5	100(135)	49,4	48,3	2,2
Modernos	42,9 100(218)	55,4	1,7	100(303)	49,1	48,6	2,3

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p. 64.

Segundo as autoras (1972, p. 64),

O fato de o professor ter ou não realizado curso referente ao magistério nos últimos 5 anos é outra variável que influi na possibilidade dos professores aplicarem na prática as técnicas de ensino que consideram as mais adequadas.

Como mostram os dados da próxima tabela, os professores “modernos” que realizaram tais cursos afirmaram, em maior percentagem do que os que não realizaram, que tinham possibilidade de aplicar, nas suas aulas, a forma de trabalho que consideravam ideal. Por outro lado, tais cursos não tiveram a mesma influência para os professores considerados tradicionais.

Tabela XLIII - Realização de cursos referentes ao Magistério, nos últimos 5 anos e possibilidade de aplicação das técnicas de ensino pelos professores modernos

Forma de trabalho ideal	Realizou curso				Não realizou curso			
	Possibilidade de emprego				Possibilidade de emprego			
	Sim	Não	S.R.	Total	Sim	Não	S.R.	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%
Tradicionais	60,2	39,8	0	100(83)	57,4	41,1	1,4	100(141)
Modernos	50,2	47,6	2,2	100(229)	42,2	56,1	1,7	100(287)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p. 65.

A conclusão a que as autoras chegaram foi a seguinte:

Como as diferenças relativas aos professores “modernos” são estatisticamente significativas, pode-se concluir que esses cursos são eficientes apenas quando seus alunos já têm concepções e práticas modernas. Ou seja, parece que o fato de o professor ser ou não “moderno” constitui uma condição contingente da plena eficácia de tais cursos. Tomando-se, por outro lado, como foco de análise a disciplina lecionada, interessou verificar em que medida o fato de lecionar português ou matemática, utilizando-se de técnicas modernas ou tradicionais, possibilitaria ao professor maior ou menor facilidade de emprego, na prática, da forma de trabalho considerada por ele como a mais adequada.

As autoras passaram, então, a examinar a influência das disciplinas ministradas na definição de professores tradicionais ou modernos. As próximas tabelas reúnem os dados coletados considerando tal variável.

Tabela XLIV- Professores tradicionais e modernos que lecionam Português e outras línguas e possibilidade de emprego de forma mais adequada de trabalho

Forma ideal de trabalho	Possibilidade de emprego			
	Sim	Não	S.R.	Total
	%	%	%	%
Tradicionais	49,0	49,0	2,0	100(51)
Modernos	41,1	58,9	0,0	100(95)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14,1972,p.66.

Tabela XLV - Professores de Matemática e outras Ciências Exatas, tradicionais e modernos e o emprego da mais adequada forma de trabalho

Forma ideal de trabalho	Possibilidade de emprego			
	Sim	Não	S.R.	Total
	%	%	%	%
Tradicionais	60,0	40,0	0	100(50)
Modernos	36,9	60,0	3,1	100(65)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p.67.

Tabela XLVI - Professores de Ciências, tradicionais e modernos e o emprego da mais adequada forma de trabalho

Forma ideal de trabalho	Possibilidade de emprego			Total
	Sim %	Não %	S.R. %	
Tradicionais	65,0	35,0	0	100(20)
Modernos	61,2	38,8	0	100(67)

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.14, 1972, p. 68.

No caso dos professores de português, os que se consideravam modernos, afirmaram ter maior dificuldade em aplicar, na prática, as técnicas de sua preferência, sem apresentar, no entanto, uma diferença significativa com relação às respostas apresentadas pelos docentes tidos como tradicionais. Já os professores de matemática e das outras disciplinas exatas apresentaram um grande contraste entre modernos e tradicionais: enquanto os primeiros afirmaram não ter possibilidade de aplicar, na prática, as formas de trabalho consideradas como as mais adequadas para o ensino de sua disciplina, os segundos disseram o oposto. Por fim, os professores de ciências, segundo as autoras (1972, p. 68),

Como as percentagens de afirmativas da possibilidade de emprego da forma considerada como a mais adequada pelos dois grupos de professores, são estatisticamente superiores às percentagens de afirmações negativas, pode-se levantar a hipótese de que esses professores de ciências, principalmente os modernos, sejam talvez auxiliados por recursos modernos de ensino não existentes em seus estabelecimentos, mas acessíveis em outras entidades educacionais. Convém salientar que há vários centros audiovisuais e organizações tais como o IBECC, que dispõe de excelente material para o ensino dos vários ramos das ciências naturais. Pode ser que os professores de ciências, principalmente os modernos, tenham maior contato com tais centros do que os professores de matemática ou português, por exemplo, e que, por isso, tenham maior possibilidade de aplicação prática da forma de trabalho que consideram mais adequada.

Com relação às possibilidades de desenvolver atividades pedagógicas inovadoras, o artigo de Anna Maria Pessoa de Carvalho (1975) – já citado – destacou-se pela investigação que realizou sobre o ensino de Física com vistas a caracterizar as práticas e os materiais utilizados pelos professores dessa disciplina, bem como identificar os principais obstáculos à efetivação das

propostas inovadoras para o ensino nessa área. A pesquisa foi realizada em escolas de segundo grau da grande São Paulo devido a restrições de ordem pessoal e orçamentária. Para a obtenção dos dados, foram aplicados questionários em todos os tipos de estabelecimentos de ensino da época, independente de esses estabelecimentos serem estaduais ou não. Entre eles, estão Institutos Estaduais de Educação (I.E.E.), Colégios e Escolas Normais Estaduais (C.E.N.E.) e Colégios Estaduais (C.E.).

Esse estudo foi motivado pela experiência da autora como responsável pela disciplina Prática de Ensino de Física no curso de licenciatura em Física da Universidade de São Paulo. Segundo Carvalho, "sentimos a necessidade, para bem orientar nossos alunos, de conhecer e analisar alguns aspectos do ensino da Física, ao nível da escola de segundo grau" (*Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p. 47). Além disso, o ensino da Física sofreu, na década de 1960, transformações decorrentes da resolução 36/38 do Conselho Estadual de Educação, que estabeleceu as normas para a organização do Colégio Integrado e do Ciclo Colegial Secundário e Normal. A partir desta resolução, a disciplina de Física foi incorporada à disciplina Ciências Físicas e Biológicas, tendo sua clientela, objetivos e número de aulas alterados. Além disso, ocorreram também mudanças de caráter metodológico devido à influência dos currículos internacionais de ensino de Física. Os novos currículos foram elaborados por cientistas, educadores e professores secundários em face da

Necessidade de reformar as estruturas do ensino de Física em face do extraordinário avanço científico e tecnológico, transformaram os métodos e objetivos desta disciplina em nível médio e, também, exerceram influência na teoria do currículo, afetando, em consequência, a prática do ensino da Física e a organização das escolas (*Pesquisa e Planejamento*, n. 16, 1975, p. 48).

Dentre as mudanças introduzidas no currículo, Carvalho destacou as novas atitudes com relação ao ensino da Física que deviam ser adotadas:

a ênfase na apresentação da Física como um permanente inquérito, o que significa alterar o fascínio da constante descoberta, ao invés da monótona aquisição de informações;

a clara distinção traçada entre Ciência, como fonte e método de conhecimento básico, e Tecnologia, como meio de aplicação

destes conhecimentos;

a suposição de que a Física tem uma estrutura que lhe é inerente e possível de ser redescoberta pelo estudante (*Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p. 48).

Portanto, segundo a autora, o propósito central dessa pesquisa foi:

Realizar um diagnóstico quantitativo e qualitativo do ensino de Física ao nível de segundo ciclo na região da Grande São Paulo, enfatizando, porém, os aspectos qualitativos deste ensino, através da análise das técnicas da análise das técnicas de aprendizagem, material didático utilizado e ambiente de trabalho dos professores (*Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p. 48).

Assim, CARVALHO (1975) reuniu dados sobre a quantidade de aulas semanais de Física nas escolas da Grande São Paulo nas três séries do Segundo Grau, de modo a compreender a importância que esta disciplina tinha no currículo escolar então vigente. Além disso, ela verificou o número de aulas de laboratório e a promoção de Feira de Ciências nas escolas pesquisadas, elementos que complementaríamos a prática pedagógica diária nas salas de aula. Seguem as tabelas com os dados a esse respeito.

Tabela XLVII - Quantidade de aulas semanais segundo o curso superior de origem

Número total de aulas semanais	Curso Superior de Origem				Total	%		
	Físicos		Não Físicos					
	N	%	N	%				
0 a 10	3	3,9	2	7,7	5	4,8		
11 a 20	16	20,8	3	11,5	19	18,5		
21 a 30	19	24,4	9	34,6	28	27,2		
31 a 40	10	12,9	7	26,9	17	16,5		
Mais de 40	29	37,7	5	19,2	34	33,0		
Total		%	77	100,0	26	100,0	103	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p. 59.

Tabela XLVIII - Número de aulas nas primeiras séries do 2º grau por tipo de estabelecimento

Número de aulas de física semana	de	Tipos de estabelecimentos				Total	%
		IEE – CENE		CE			
		N	%	N	%		
1		-	-	-	-	-	-
2		3	27,2	27	56,3	30	50,8
3		6	54,5	13	27,1	19	32,8
4		2	18,2	5	10,4	7	11,9
Mais de 4		-	-	-	-	-	-
Não existem aulas		-	-	3	6,2	3	5,1
Total	%	11	100,0	48	100,0	59	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento* n.16, 1975, p.62.

Tabela XLIX - Número de aulas de laboratório por semana nas primeiras séries do 2º grau por tipo de estabelecimento

Número de aulas de laboratório semana	de	Tipos de estabelecimentos				Total	%
		IEE – CENE		CE			
		N	%	N	%		
1		6	54,5	9	18,7	15	25,4
2 ou 3 ou +3		-	-	-	-	-	-
Nenhuma		5	45,5	36	75,0	41	69,5
Não física *		-	-	3	6,3	3	5,1
Total	%	11	100,0	48	100,0	59	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento* n.16, 1975, p.63.

Tabela L - Promoção de Feira de Ciências segundo o tipo de Estabelecimento

Tipo de Estabelecimento	Seu estabelecimento promove Feiras de Ciências?				Total	%
	SIM		NÃO			
	N	%	N	%		
IEE – CENE	5	45,5	6	54,5	11	100,0
CE	12	25,0	36	75,0	48	100,0
Total	17	28,8	42	71,2	59	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p.65.

Segundo Carvalho (1975), o número de aulas de física oferecidas semanalmente estava diretamente ligado à qualidade de ensino oferecido, assim como a promoção de feira de ciências no interior do estabelecimento de ensino e as aulas de laboratório, pois permitiam a demonstração prática

daquilo que era ensinado no interior das salas de aula. Para CARVALHO (1975), o pequeno número de aulas de laboratório interferia diretamente na qualidade do ensino de física e nas potencialidades das Feiras de Ciências que, "sob tais condições, (...) perdem os seus objetivos, passando a ser mera exposição de habilidades manuais dos alunos que elaboram aparelhos sofisticados" (1975, p.65).

Carvalho (1975) procurou identificar, também, as características pedagógicas dos professores de física segundo a escola de origem e o local dos cursos de aperfeiçoamento freqüentados pelos mesmos. Desse modo, foi possível conhecer o tipo de material utilizado pelos professores no interior da sala de aula e, por conseguinte, o tipo de aula que estava diretamente ligado à bibliografia por ele selecionada, aos materiais selecionados (livro, apostila, etc.) e o modo como o professor utilizava o livro didático (exercícios, discussão, apenas consulta, etc). Os dados apresentados a esse respeito encontram-se reunidos nas seguintes tabelas:

Tabela LI - Bibliografia adotada na 1ª série do 2º Ciclo segundo o Professor tenha ou não feito o curso na USP e ou aperfeiçoamento no CECISP

	USP		OUTROS		TOTAL	
	CECISP					
	N	%	N	%	N	%
Apostila própria	6	19,4	10	16,7	16	17,6
Antonio S. Teixeira Jr.	-	-	1	1,7	1	1,1
Jonhson	1	3,2	2	3,3	3	3,3
Beatriz Alvarenga e Antonio Maximo	5	16,1	4	6,6	9	9,9
Nora Antunes	2	6,5	22	36,7	24	26,4
P.S.S.C.	5	16,1	3	5,8	8	8,8
Outros Livros	4	12,9	6	10,0	10	11,0
Não adota livros	8	25,8	12	20,0	20	22,0
Não leciona nesta série	3		9		12	
Total	34	100,0	69	100,0	103	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p. 67.Obs.: Segundo a autora, para cálculo das porcentagens foi descontado o número de professores que não lecionam na referida série. (1975, p.68).

Tabela LII - De que maneira é usado o livro texto segundo o professor tenha ou não feito o curso na USP e ou aperfeiçoamento no CECISP.

	USP		OUTROS		Total	%
	CECISP					
	N	%	N	%	N	%
Como base para discussões em classe	10	29,4	16	23,2	26	25,2
Como leitura suplementar	1	2,9	8	11,6	9	8,7
Somente para problemas e exercícios	4	11,8	4	5,8	8	7,8
Para consulta dos alunos	6	17,6	22	31,9	28	27,2
Não é usado	7	20,5	13	18,8	20	19,4
Outras respostas	5	14,7	6	8,7	11	10,7
Em branco	1	2,9	-	-	1	0,9
Total	34	100,0	69	100,0	103	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p. 69.

Para a autora, a estrutura das escolas interferia diretamente no modo como o professor desenvolvia sua prática pedagógica diária: em escolas de estrutura completa, onde havia laboratórios e apoio pedagógico por parte da direção da escola o desenvolvimento da prática escolar se daria de maneira mais apropriada. Os dados da tabela abaixo apresentam um pouco das características que impediriam um melhor aproveitamento das aulas:

Tabela LIII- Quanto às causas que impedem de dar aulas de laboratório, conforme o professor tenha ou não feito o curso na USP, e ou aperfeiçoamento no CECISP.

	USP		OUTROS		TOTAL	%
	CECISP					
	N	%	N	%	N	%
Não há laboratório	13	38,2	30	43,5	43	4,5
Causas disciplinares	-	-	1	1,4	1	8,9
Problemas administrativos	-	-	-	-	-	-
Outros motivos	4	11,8	4	5,8	8	7,8
Nada impede	6	17,6	25	36,2	31	30,1
Total	11	32,3	9	13,0	20	19,4
	34	100,0	69	100,0	103	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p. 70.

Tabela LIV - Causas que impedem dar aula de discussão segundo o professor tenha ou não feito o curso na USP e/ou aperfeiçoamento no CECISP.

	USP		OUTROS		TOTAL	%
	CECISP				N	%
	N	%	N	%		
Indisciplina	2	5,9	5	7,2	7	6,8
Pouca matéria pode ser dada	3	8,8	10	14,5	13	12,6
Não gosta	-	-	6	8,7	6	5,8
Direção não permite	-	-	-	-	-	-
Não sabe organizar	1	2,9	3	4,3	4	3,9
Difícil elaboração	-	-	3	4,3	3	2,9
Falta de condições materiais	-	-	9	13,0	9	8,7
Não existe limitação	28	82,3	32	46,4	60	58,3
Em Branco	-	-	1	1,4	1	1,0
Total	34	100,0	69	100,0	103	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p. 71.

Tabela LV - Quanto às principais causas que impedem ou limitam a utilização de leitura dirigida conforme o professor tenha ou não feito curso na USP e/ou aperfeiçoamento no CECISP.

	USP		OUTROS		TOTAL	%
	CECISP				N	%
	N	%	N	%		
Indisciplina	-	-	5	7,2	5	4,8
Pouca matéria pode ser dada	5	14,7	9	13,9	14	13,6
Não gosta	5	14,7	18	26,1	23	22,3
Direção não permite	-	-	-	-	-	-
Difícil elaboração	2	5,9	2	2,9	4	3,9
Não sabe organizar	-	-	3	4,3	3	2,9
Falta de condições materiais	6	17,6	17	24,6	23	22,3
Não existe limitação	16	47,1	14	20,3	30	29,1
Em Branco	-	-	1	1,4	1	1,0
Total	34	100,0	69	100,0	103	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, pp. 72-73.

Segundo CARVALHO (1975, p. 74),

Para podermos, realmente saber quais os objetivos dos professores para um curso de Física em nível de segundo ciclo, fizemos uma pergunta com essa finalidade; nela pedimos para enumerar, em ordem decrescente, três objetivos dados.

Os objetivos escolhidos foram elaborados por um conjunto de professores secundários e universitários, durante o Simpósio de Ensino da Física realizado em São Paulo, em 1973.

São eles:

Capacitar os alunos a acompanhar um curso superior profissional em nível mais elevado.

Tornar os alunos aptos a analisarem e entenderem o avanço científico e tecnológico da época presente, de modo a capacitar a contribuir para o progresso social.

Desenvolver nos alunos uma atividade inquisitiva, racional, crítica e persistente perante os fenômenos naturais, permitindo a formação do espírito científico (*Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p. 74).

Os resultados obtidos a esse respeito encontram-se na próxima tabela.

Tabela LVI - Classificação de objetivos para o curso da Física em nível de 2º grau, conforme o professor tenha ou não feito o curso na USP e ou aperfeiçoamento no CECISP.

	USP		OUTROS		TOTAL	%
	CECISP				N	%
	N	%	N	%		
A-B-C	2	5,9	10	14,5	13	11,6
A-C-B	3	8,8	7	10,1	10	9,7
B-A-C	4	11,8	5	7,2	9	8,7
B-C-A	5	14,7	10	14,5	15	14,6
C-A-B	5	14,7	9	13,0	14	13,6
C-B-A	15	44,1	28	40,6	43	41,7
TOTAL	34	100,0	69	100,0	103	100,0

Fonte: *Pesquisa e Planejamento*, n.16, 1975, p. 75.

Além do estudo de Carvalho acerca dos recursos disponíveis para o professor de física ministrar a sua aula, o periódico publicou o trabalho desenvolvido por Maria Aparecida dos Santos (1970) sobre a real situação dos recursos audiovisuais, tanto do ponto de vista material – existência ou não de tais recursos – quanto em relação ao uso feito pelos professores secundários em atividades pedagógicas. Para tanto, a autora constituiu um universo de 33 escolas, sendo 16 públicas e 17 privadas. Em seu entender, o professor secundário enfrentava três problemas do ponto de vista pedagógico:

- 1) classes muito numerosas;
- 2) classes geralmente heterogêneas;
- 3) competição com os meios modernos de comunicação de massa usados pela publicidade e propaganda (SANTOS, 1970, p. 109).

A autora desenvolve seu estudo combinando diversas variáveis, tais como equipamento de que as escolas dispõem para o ensino (por tipo de escola); uso de slides pelos professores dos dois tipos de escolas (padrão e comum); opinião dos professores, nos tipos de escolas, sobre o uso de slides, segundo a entidade mantenedora; opinião dos professores dos dois tipos de escolas sobre o uso de diafilmes; uso de diafilmes por tipo de escola e entidade mantenedora na opinião dos professores; uso de filmes pelos professores – por tipo de escola; uso de filme pelos professores – por tipo de escola e entidade mantenedora; uso de mapas, quadro, etc, pelos professores – por tipo de escola e entidade mantenedora; uso de flanelógrafo pelos professores por tipo de escola e entidade mantenedora; existência de normas nos dois tipos de escola; existência de normas por tipo de escolas e entidades mantenedoras; influência das normas; sugestões pedidas pela instituição para a compra de R.A.V.; consulta ao professor para a compra de R.A.V.; local onde os professores usam material audiovisual; contribuição do R.A.V. no trabalho do professor; reação dos alunos ao uso do R.A.V.; aproveitamento dos alunos com recursos audiovisuais; tipo de colaboração que gostaria de receber; se escolheu curso. Abaixo são listadas algumas tabelas que servem como exemplo das categorias analisadas:

Tabela LVII - Equipamentos de que as escolas dispõem para o ensino por quantidade de material

Tipo de escola	Pequena	Média	Boa	Não sabe se existe	S.R.	Total
Padrão	9,2	42,2	30,1	1,9	16,7	306=100%
Comum	26,8	49,1	13,0	0,2	10,8	444=100%

Fonte: Pesquisa e Planejamento, n.13,1970, p. 127.

Como podemos perceber pela tabela LVII, para a maioria dos professores das escolas consideradas “padrão”, a quantidade de equipamentos audiovisuais é média e, para os professores das escolas consideradas “comum”, a opinião é a mesma.

Tabela LVIII - Uso de slides pelos professores dos dois tipos de escolas pela frequência de utilização

Tipo de escola	Muito usado	Pouco usado	Nunca usado	Não há material	S.R.	Total
Padrão	28,7	12,4	13,7	16,0	29,1	306=100%
Comum	13,5	11,7	9,4	38,1	27,2	444=100%

Fonte: Pesquisa e Planejamento, n.13, 1970, p. 129.

Com base na tabela LVIII, podemos verificar que nas escolas consideradas padrão, em sua maioria, os recursos audiovisuais são muito utilizados, em contraposição, nas escolas consideradas “comuns”, em sua maioria, não há material. As variáveis contempladas pela autora são importantes para este estudo, pois apresentam informações sobre as condições materiais que se encontravam as escolas secundárias analisadas e evidenciam a ênfase aos aspectos técnicos do ensino. Para dividir as escolas entre padrão, que seriam as escolas melhor aparelhadas, e em comum, as menos aparelhadas, ela contou com uma votação de juízes, pesquisadores de seu envolvimento pessoal, ressaltando que em sua maioria as escolas consideradas padrão eram particulares. SANTOS (1970, p.122) chega às seguintes conclusões:

Análises anteriores mostram-nos que embora as escolas tipo “padrão” fossem melhor aparelhadas em recursos audiovisuais do que as tipo “comum, ambas não se diferenciam quanto ao uso de tais recursos, pelo menos na opinião dos seus professores. Tais considerações nos levaram a esperar que os professores desses dois tipos de escolas afirmassem que seus alunos reagiam da mesma forma e com o mesmo aproveitamento, quanto ao uso dos recursos audiovisuais.

Ela conclui ainda (p. 123):

A conclusão que se pode tirar dessas considerações é a

seguinte: embora, na opinião dos professores, a escola comum, representada em sua maioria pelas escolas públicas, seja mal aparelhada no que diz respeito aos recursos audiovisuais, os seus alunos, quando recebem aulas motivadas e auxiliadas com esses recursos, reagem favoravelmente a eles, o que poderá representar um melhor aproveitamento do ensino por parte dos mesmos. Tendo em mente esse fato, não podemos deixar de ponderar que a clientela da escola públicas noturna, talvez a que mais necessita desse tipo de auxílio didático, é, por outro lado, a menos privilegiada nesse sentido.

Neste item, reuniram-se os artigos que, sob diferentes perspectivas, trataram dos impactos causados pelas mudanças implementadas no sistema educacional paulista entre o final da década de 1960 e o início dos anos 1970 – sobretudo pela lei 5.692 (com a instauração do primeiro grau de 8 anos) – considerando desde o caráter menos seletivo do ensino secundário até a importância que as técnicas de ensino e os recursos audiovisuais adquiriram, passando pelo papel da orientação pedagógica nas escolas. Vale ressaltar, nesses trabalhos, a ênfase dada ao caráter técnico da profissão docente e à contribuição dos especialistas em educação na organização do trabalho escolar e no atendimento dos alunos. Tais artigos, publicados nos anos de 1970, deixavam entrever a preocupação de diagnosticar os recursos existentes nas escolas analisadas com vistas a abastecer o Estado de informações acerca dos fatores que favoreceriam ou impediriam uma melhor aplicação das técnicas que eram tidas como promotoras de um ensino que atenderia às novas demandas do sistema educacional paulista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo - CRPE-SP, criado em junho de 1956, foi um pólo de pesquisas educacionais localizado no interior da Universidade de São Paulo. O centro paulista fazia parte de um conjunto de instituições ligadas ao INEP que foram criadas nos anos de 1950 e que desenvolveram projetos de pesquisas que aproximavam as Ciências à Educação. Nele, foram produzidas diversas pesquisas sobre diferentes temas ligados à educação, respeitando as especificidades regionais de acordo com a proposta do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE. A realização dessas pesquisas contou com a colaboração de diversos pesquisadores de renome em nosso país e no exterior, tornando o CRPE-SP um “berço” de intelectuais ligados à Educação. Com o objetivo de divulgar essas pesquisas, criou-se a revista *Pesquisa e Planejamento*, que circulou entre os anos de 1957 e 1975, com a publicação de 17 volumes editados quase que anualmente.

Para a presente pesquisa, foram selecionados e examinados nove artigos publicados na revista *Pesquisa e Planejamento* que tratavam de diferentes aspectos do exercício do magistério no ensino secundário, num período de grande expansão desse nível de ensino. Tais artigos, de modo geral, veiculavam os resultados de uma forma de pesquisa, conhecida como “Survey”, que se baseia na coleta e tabulação de dados obtidos mediante a aplicação de questionários. Assim, foi possível notar que os artigos veiculados pelo periódico, nos anos de 1960, sobre a situação dos professores secundários deixaram entrever a preocupação com a precariedade das condições de trabalho mediante a apresentação de dados sobre o grande número de contratados e a sobrecarga de trabalho. Ainda nesse período, pode-se notar o interesse por reunir informações acerca do nível de qualificação desses docentes, verificando o tipo de formação apresentada em diversas regiões do país e as diferenças existentes entre a capital e o interior. Também é digno de nota o esforço de identificar a composição deste segmento da categoria, considerando a ampliação da participação das mulheres e as possibilidades de inserção em outras esferas do mundo do trabalho. Já os artigos publicados na década de 1970 caracterizam-se pela ênfase na

dimensão técnica da profissão mediante a divulgação de pesquisas acerca dos métodos e materiais utilizados durante as aulas, os recursos disponíveis em diferentes unidades escolares e o papel que deveria ser desempenhado pelos orientadores pedagógicos. Nesse sentido, também havia uma preocupação com a carga de trabalho, o período em que os professores lecionavam, a instituição onde haviam se formado e os cursos de aperfeiçoamento realizados, visando a verificar se eles estavam preparados para receber um maior contingente de alunos e se eram “a favor” ou “contra” o processo de democratização do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZANHA, José Mário **Alguns Escritos**. Companhia. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

AZEVEDO, Fernando **A Transmissão da Cultura: 3º parte da obra A Cultura Brasileira**. Brasília/São Paulo, INL/Melhoramentos, 1976.

BEISIEGEL, Celso de Rui **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, Celso de Rui **Política e educação popular**. São Paulo: Ática, 1989.

BEISIEGEL, Celso de Rui **Educação e Sociedade no Brasil após 1930**. In: História da Civilização Brasileira – O Brasil Republicano. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BEISIEGEL, Celso de Rui **Ação Política e Expansão da Rede Escolar**. São Paulo: *Pesquisa e Planejamento* n. 8, 1964.

BONTEMPI JR, Bruno **Em defesa de “legítimos interesses”: o ensino secundário no discurso educacional de O Estado de S. Paulo (1946-1957)**. *Revista Brasileira de História da Educação* n. 12, 2006.

FERREIRA, Márcia Santos dos **O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)**. Faculdade de Educação da USP, mestrado, 2001.

FONSECA, Sílvia Asam da **Os professores e a qualidade do ensino: A escola secundária paulista (1946-1961)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, mestrado, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar de História, **Antropologia e a pesquisa educacional – itinerários intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

GHANEM, Elie **Educação escolar e democracia no Brasil**. São Paulo: Autêntica, 2004.

LUGLI, Rosário S. Genta **O trabalho Docente no Brasil: O Discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das Entidades Representativas do Magistério (1950-1971)**. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, doutorado, 2002.

SAAVEDRA, S.M.G. **Passos e Descompassos de uma instituição de política educacional no Brasil: a realidade do INEP**. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, mestrado, 1998.

SPÓSITO, Marília P. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1992.

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosario S. Genta **O magistério secundário como profissão: o associativismo docente e a expansão do sistema educacional brasileiro entre os anos 1940 e 1960**. In: Educação e Contemporaneidade – Revista FAEEBA. Vol. 14- n.24, 2205.

Relação dos artigos examinados em *Pesquisa e Planejamento*

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de **O ensino da física na Grande São Paulo**. IN: Pesquisa e Planejamento, n. 16, 1972.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo **Problemática da orientação educacional na escola média**. IN: Pesquisa e Planejamento, n. 10, 1966.

GOUVEIA, Aparecida Joly **O Nível de instrução dos professores do ensino médio**. IN: Pesquisa e Planejamento, n.8, 1964.

LUDKE, Hermengarda Alves **Professores Secundários e Primários franceses diante do ensino médio**. IN: Pesquisa e Planejamento, n. 12, 1970.

LUDKE, Hermengarda A.; PRADO, Nilza V. Manso do; CAMPOS, Maria Aparecida C. de. SANTOS, Maria Aparecida dos **A Reforma do ensino médio vista pelos professores do ensino secundário de São Paulo**. IN: Pesquisa e Planejamento, n. 14, 1972.

RIBEIRO, Querino, MASCARO, Carlos Correa e DIAS, José Augusto **As Condições de Funcionamento dos ginásios oficiais do estado de São Paulo**. IN: Pesquisa e Planejamento, n. 7, 1964.

SANTOS, Maria Aparecida dos **A situação dos recursos audiovisuais na escola secundária de São Paulo**. IN: Pesquisa e Planejamento, n. 13, 1970.

VILLALOBOS, Maria da Penha **O papel das faculdades de filosofia do interior**. IN: Pesquisa e Planejamento, n. 6, 1963.

WEREBE, Maria José Garcia **Levantamento do ensino secundário (oficial e particular) do estado de São Paulo**.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)