

A RENOVAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960)

Rosa Fátima de Souza¹

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp

Resumo

O texto analisa os debates em defesa do currículo humanista no ensino secundário brasileiro travados no período entre 1920 e 1960. Tomando como base artigos publicados em periódicos de circulação nacional e textos de educadores que problematizaram a questão do humanismo como eixo norteador do currículo, o texto põe em evidência as posições dos intelectuais ligados à igreja católica, além das representações de professores do ensino secundário e intelectuais de tendência liberal. A análise mostra também como a noção de humanismo vai se transformando ao longo do século XX.

Palavras-chave: Currículo; Ensino Secundário; História da Educação

Abstract

The text analyzes the debates put forward in the defense for a humanist curriculum in the Brazilian secondary schools in the period from 1920 and 1960. Basing on the articles published in the periodic of national circulating and texts by educators who problematize the question of humanism as the orientation guide for the curriculum, the text highlights the positions of the intellectuals connected to the Catholic Church, beside the thoughts of the secondary school teachers and the intellectuals of the progressive tendency. The analyses also show how the humanism notion is going to be transformed along the twentieth century and how this notion was enrooted in the Brazilian culture.

Key words: Curriculum; High School; History of Education

O debate sobre a seleção cultural para a educação secundária no Brasil atravessou o século XX e esteve no cerne de inúmeras polêmicas. As disputas em torno do currículo colocaram em questão a legitimidade da cultura humanista predominante em confronto com a educação científica cada vez mais valorizada. Os ataques mais veementes recaíram sobre os estudos clássicos – Latim e Grego, mas, de um modo geral, todo o ensino das humanidades esteve sob contestação.²

A análise efetuada neste texto incide, portanto sobre as posições em defesa do currículo humanista no período compreendido entre as décadas de 1920 e 1960. O texto interroga as representações de sujeitos educacionais favoráveis à preponderância da cultura literária no ensino secundário considerando os pressupostos de legitimação das humanidades, os valores sócio-culturais envolvidos e as diversas concepções de humanismo presentes no debate educacional informando diferentes projetos curriculares para esse ramo do ensino médio.

Tais posições foram extraídas de artigos publicados em periódicos de circulação nacional e de obras de educadores que problematizaram a questão do humanismo como eixo norteador do currículo.³

A perspectiva de análise adotada neste texto, em concordância com autores como Goodson (1987, 1995, 1997), Kliebard (1995), Belhoste (1995) e Gimeno Sacristán (1998) é a de que o currículo compreende um artefato social e cultural e que a sua história consiste em uma tentativa de interpretar e entender o processo pelo qual grupos sociais, em determinado tempo e lugar, selecionam, organizam e distribuem conhecimentos através das instituições educativas.

Nesse processo de seleção estão implicados interesses, concepções conflitantes de educação e currículo, lutas de poder e disputas pelo controle social. A esse propósito convém ressaltar a advertência de Forquin (1993) em relação à legitimidade social da seleção cultural para as escolas.

Mas no interior mesmo do que é tido por legítimo no seio da cultura, isto é, na cultura considerada como patrimônio intelectual e espiritual merecedor de ser preservado e transmitido, acontece também de fato que a educação escolar não consegue jamais incorporar em seus programas e seus cursos senão um espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores. (FORQUIN, 1993, p. 16)

Nas diferentes representações dos educadores sobre a relação entre o humanismo e a educação secundária e das diretrizes para a renovação curricular desse ensino sobressaem modos diversos de entendimento sobre a relação entre educação e cultura e entre educação e diferenciação social, além de proposições diversas acerca da modernização da educação e da sociedade e de enfrentamento da discussão sócio-política sobre a democratização do ensino médio no país.

Em defesa das humanidades

O debate entre estudos literários e científicos no ensino secundário brasileiro iniciou no século XIX. No entanto, durante todo o Império manteve-se a preponderância do currículo humanista caracterizado pela primazia do ensino das línguas clássicas (Latim e Grego) e das línguas modernas – Português, Francês, Inglês, Alemão, Italiano – e, outras disciplinas de humanidades como Filosofia, História e Geografia. Essa situação começou a ser abalada no início da República e intensificou-se mais a partir da década de 1920 quando vários intelectuais e educadores, defensores da renovação educacional, posicionaram-se favoráveis à remodelação da escola secundária adequando-a as necessidades da sociedade moderna, o que implicava a defesa da ampliação dos estudos científicos nos programas, alterações no número de aulas dedicadas aos estudos clássicos, a divisão do curso secundário em dois ciclos e sua adaptação às características do alunado. Tais posições foram veiculadas e ganharam destaque em alguns fóruns de debates educacionais que mobilizaram a opinião pública nos anos 20, a saber: o Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária realizado em 1922, o Inquérito sobre a Instrução Pública, dirigido por Fernando de Azevedo para o jornal *O Estado de São Paulo*, em 1926, o inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação em 1929 e as Conferências Nacionais de Educação realizadas no final dessa década.

As teses sobre o ensino secundário discutidas no Congresso de Instrução Superior e Secundária colocaram em questão problemas candentes em relação à seleção cultural para este nível de educação, por exemplo: a seriação preferível no ensino de humanidades, as vantagens da divisão do secundário em ciclo-ciências e ciclo-letas, a obrigatoriedade do latim no programa de ensino, o melhor método para o ensino das línguas clássicas, o caráter a ser assumido pelo estudo da história no ensino de humanidades, as vantagens do estudo da história do Brasil sob um ponto de vista regional e a vantagem em se restaurar o estudo do helenismo no curso secundário.⁴

Entre as recomendações gerais aprovadas no Congresso, foi assinalada a reconstituição do curso de bacharelado em letras no Colégio Pedro II, a manutenção do ensino secundário de caráter clássico, de par com o desenvolvimento científico exigido pelas necessidades dos tempos modernos, a ênfase no regime de ampla liberdade para o ensino particular e a modificação dos programas especialmente nos institutos de ensino secundário, no sentido de simplificá-los, de modo que a teoria dada não se desvinculasse das atividades da vida, e que os métodos de ensino, em todas as disciplinas, partissem sempre do concreto para se atingir o abstrato.

As recomendações específicas para o secundário apontavam diretrizes gerais para o ensino das disciplinas. Em relação aos estudos científicos, por exemplo, foi indicado o método experimental no ensino da Física, uma melhor seriação do ensino de História Natural, o desdobramento da cadeira de física e química e a restrição dos programas eliminando noções de geometria descritiva, geometria analítica e mecânica. No que diz respeito às humanidades, as proposições reafirmavam a manutenção do ensino obrigatório do Latim, a utilização do método direto no ensino das línguas vivas e o privilegiamento das

leis que presidiam as relações entre o homem e a natureza no ensino de Filosofia. Havia ainda indicações para que o ensino do desenho fosse obrigatório no currículo do secundário, que a educação moral e cívica fosse dada em todas as oportunidades do curso associada também às noções de música prática e canto. Por último, a opção pela permanência do curso secundário sem divisões em ciclo-letras e ciclo-ciências como vinha sendo proposto na época.

Em realidade, a decadência dos estudos clássicos vinha se acentuando desde a década anterior. A obrigatoriedade do ensino da língua grega foi eliminada do currículo do secundário em 1915, pela reforma Carlos Maximiliano (Decreto n. 11.530, de 18/3/1915). O ensino do Latim foi mantido, mas vinha sendo alvo de críticas em relação à sua necessidade e eficiência. Assim, na década de 1920, face aos ataques desferidos contra os estudos clássicos e às finalidades consagradas da formação secundária, alguns professores secundaristas e setores da igreja católica saíram em defesa das humanidades, especialmente do Latim.

O professor Francisco Azzi, por exemplo, em artigo publicado na revista *A Ordem* em 1929, pronunciou-se em defesa do Latim mostrando como ele continuava vivo e relevante para a formação da juventude e para a cultura moderna.

Um pragmatismo errôneo e estrito, um utilitarismo de vista curta e um falso espírito democrático, de balde tentam, em ataques tantas vezes repetidos quantas mallogados, proscrever do curso secundário o estudo das letras latinas, reputando-o inútil, porque ‘não rende’. (AZZI, 1929, p. 102).

A questão de fundo, como observava esse professor, era mais ampla e dizia respeito a uma concepção de sociedade e cultura impregnada de valores católicos contrários ao utilitarismo e ao pragmatismo da sociedade moderna. Para ele, os estudos secundários desempenhavam um papel importante na preservação da alta cultura. O valor da educação secundária estava no seu acentuado desinteresse, isto é, seu apreço por uma formação geral sem preocupação com a especialização ou a formação profissional. Apelando pela história, Francisco Azzi lembrava que, não por acaso, os estudos clássicos foram chamados estudos de humanidades (*studia humanitatis, ais humanitatis*) o que significava estudos de elegância e polidez. Posteriormente, o termo mudou de significação tornando-se “os estudos que se dirigem ao que há de mais elevado no homem, os estudos destinados a desenvolver o sentimento de solidariedade humana.” (AZZI, 1929, p. 102). Nesses termos, a literatura latina sobressaía como sendo “a maior escola de moral que jamais existiu”. Sua utilidade, na opinião de Azzi, era a de ser uma disciplina mental, isto é, a de constituir-se em uma “formidável ginástica cerebral, adequada à aquisição da justeza de idéias e raciocínios.” (ibidem).

Assim como o professor Francisco Azzi, muitos educadores na primeira metade do século XX continuariam a reafirmar a importância do Latim como essência da formação intelectual e como a base da cultura geral a ser transmitida aos jovens estudantes secundaristas. Além disso, nas representações da época, o Latim possuía outras utilidades,

como o valor estético, histórico e cultural. Como afirmava o citado professor (1929, p. 105), o latim era a língua da civilização: “estudar o mundo romano é para nós, povos latinos, conservarmo-nos apenas fiéis á tradição de nossa cultura.” Nessa linha de argumentação, apelava o educador para a evolução histórica dos usos do latim lembrando que ao ser difundido nas Universidades, ele tornara-se a língua internacional da cultura. Até o século XVII fora a língua da diplomacia, até o século XVIII a língua da ciência e, não raro, até o XIX a da literatura. Além disso, fora e continuava sendo a língua da Igreja: “[...] A fé christan fê-la resoar, majestosa e grave, em todos os recantos do globo.” (AZZI, 1929, p. 105). Era justamente essa vinculação com a religião cristã que tornava a língua latina símbolo da cultura e da fraternidade humana representada pela Igreja. Nessa direção, Azzi indagava consternado: “Por que combater o latim para destruir a aristocracia legítima, - a do espírito, a que não se logra em sua plenitude sem a cultura clássica romana?” (AZZI, 1929, p. 107). Tal questionamento retrucava os argumentos defendidos pelos renovadores da educação nova a favor da democratização da cultura na educação brasileira destituindo-a dos traços históricos de elitização mantidos especialmente no secundário. O professor Francisco Azzi evitava a discussão social explícita e colocava o problema no âmbito da formação intelectual e cultural. Para ele, era imprescindível restaurar o ensino do latim nas escolas brasileiras, visto que ele consistia em um teste infalível para a exclusão dos imbecis: “E será essa mais uma virtude – e não a menor sem dúvida! – do latim tornado em – latim, língua viva, - latim, língua da humanidade culta, - latim, língua da Razão e da Inteligência.” (AZZI, 1929, p. 108).

No inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação em 1929, para subsidiar as discussões sobre a reforma do ensino secundário a serem travadas na III Conferência Nacional de Educação, algumas dessas posições foram expostas de modo veemente. Euclides Roxo, por exemplo, diretor do Colégio Pedro II, asseverava em prol da cultura humanista, a única, no seu ponto de vista, capaz de transmitir a cultura geral da nação às novas gerações.⁵ Esse mesmo argumento foi utilizado pelo professor Lindolfo Xavier, para quem o ensino do grego e do latim era fundamental para a preparação para o ensino superior. A propósito desse debate, a Congregação do Ginásio de São Paulo reafirmava a finalidade do secundário como sendo a da transmissão de uma sólida cultura geral tendo como eixo o ensino clássico.

Em realidade, não era todo o ensino das humanidades que se encontrava em contestação. Disciplinas como História e Geografia, por exemplo, floresceram no início do século XX consolidando uma presença significativa nos programas do secundário. O problema maior recaía, sem dúvida, sobre o ensino do latim que, mais do que um conteúdo disciplinar, simbolizava uma concepção de educação secundária fortemente associada a um critério de diferenciação social.

A questão do currículo voltou à baila nos anos 30 do século XX, motivada pela ação reformista do governo federal no âmbito da educação secundária. A reforma Francisco Campos, instituída no início dessa década, deflagrou inúmeros debates.⁶ Essa reforma imprimiu maior organicidade ao ensino secundário em âmbito nacional estabelecendo os estudos regulares, a seriação e a frequência obrigatória. Além disso, instituiu a divisão do

secundário em dois ciclos – um fundamental (5 anos de duração) e outro complementar (2 anos de duração). Quanto ao currículo, adotou uma clara opção pelos estudos científicos fixando uma distribuição mais equilibrada entre matérias literárias e científicas. A composição do currículo do curso fundamental pode ser observada no quadro a seguir.⁷

Quadro 1 - Número de aulas semanais das disciplinas do curso secundário fundamental – reforma de 1931

Disciplinas	1ª serie	2ª Serie	3ª Serie	4ª Serie	5ª série	Total
Português	4	4	3	3	-	14
Francês	3	3	2	1		9
Inglês	3	3	2	1		9
Alemão (facultativo)	3	3	2	1		9
Latim	-	-	-	3	3	6
História da Civilização	2	2	2	2	2	10
Geografia	3	2	2	2	2	11
Matemática	3	3	3	3	3	15
Ciências Físicas e Naturais	2	2	-	-	-	4
Física	-	-	2	2	2	6
Química	-	-	2	2	2	6
História Natural	-	-	2	2	3	7
Música (Canto Orfeônico)	2	2	1	-	-	5
Desenho	3	3	2	2	2	12

Fonte: Afrânio Peixoto (193-, p. 103).

O currículo em vigor a partir da reforma Francisco Campos incomodou particularmente os educadores ligados às escolas particulares e setores da Igreja Católica. Entre as reações mais efusivas, sobressaem os textos combativos do padre jesuíta Arlindo Vieira.⁸

No livro *O Problema do Ensino Secundário*, publicado em 1936, reunindo artigos veiculados no jornal do Comércio do Rio de Janeiro, padre Arlindo combateu os pontos básicos dessa reforma como a diminuição das horas destinadas aos estudos clássicos, a divisão do curso secundário em dois ciclos, a extensão dos programas de ensino colocados em vigor e a finalidade utilitária atribuída ao secundário. Em contraposição, defendia a cultura geral desinteressada como finalidade precípua dos estudos secundários e o ensino das humanidades especialmente Latim, Grego e Filosofia.

A reação contra a divisão do secundário em ciclos pode ser compreendida pela explicação de Isambert-Jamati (1995), segundo a qual o ensino longo representou no ocidente um traço aristocrático simbolizando meios que só dispunham os que podiam se dedicar a uma socialização refinada.

Em outro livro, *O Ensino das Humanidades*, publicado no mesmo ano, padre Arlindo teceu inúmeras considerações sobre a relevância dos estudos clássicos na formação da juventude arrolando argumentos em consonância com as novas proposições de revitalização do currículo humanista emanada do Ministério da Educação e Saúde. De fato, desde que

assumira o Ministério em 1934, Gustavo Capanema vinha reforçando o pacto com a Igreja assumindo muitas das posições propagadas pela reação católica liderada por Alceu Amoroso Lima e Jackson de Figueiredo desde o início dos anos vinte. O *Questionário para um Inquérito* lançado por Capanema no início de 1936 buscando a colaboração de diversos setores nacionais para subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação foi assumido pela Igreja como ocasião oportuna para dar publicidade à defesa de princípios educacionais como a liberdade de ensino, a autonomia das escolas, a educação religiosa e moral, a valorização dos estudos clássicos e a defesa de uma sólida cultura geral no ensino secundário.⁹

Em defesa das humanidades, padre Arlindo Vieira (1936, p. 132) afirmava: “[...] se quisermos de facto formar homens cultos e acabar com essa farla no nosso encyclopedismo balofo, é absolutamente indispensável extender o estudo do latim a todo o curso e consagrar pelo menos quatro annos ao estudo do grego. (...) Não se pode prescindir dos estudos clássicos em nenhum ensino secundário, digno de tal nome.” Para corroborar seus argumentos, o sacerdote recorreu ao exemplo dos países desenvolvidos onde se verificava, segundo ele, a proeminência do ensino clássico. Nessa direção argumentava que na Europa não se concebia o ensino secundário sem o estudo intenso do Grego e do Latim, prestigiado especialmente na França e na Inglaterra. De acordo com o autor, no Brasil, a diminuição do estudo do latim estava levando ao “abastardamento intellectual das gerações que surgem”, estava abaixando o nível dos estudos. Por isso, assinalava as vantagens dos estudos clássicos no ensino moderno. Tanto o Latim quanto o Grego eram indispensáveis para a compreensão das literaturas e línguas modernas e, concordando com Lourenço de Oliveira, dizia ser o Latim o melhor aparelho de ginástica intelectual e de equilíbrio do raciocínio. Outras vantagens do Latim eram destacadas como o fato dele propiciar a metodização do espírito inculcando na alma dos meninos o sentimento da cultura, com desinteresse e sem propósitos utilitários determinados. Outro benefício do Latim advinha de sua capacidade em possibilitar o espírito de condensação e síntese, a habilidade de precisão das idéias e do encadeamento delas e de propiciar elegância e simplicidade no estilo, além de muita clareza ao alcance de todas as inteligências.

Desse modo, para o autor, as humanidades constituíam a plataforma sobre a qual se deveria “construir o edifício cultural geral e o desenvolvimento das forças espirituais do homem” (VIEIRA, 1936b, 142).

Do ponto de vista do sacerdote, a defesa das humanidades não se dava contra as matemáticas e as ciências, mas ele via a necessidade de um maior equilíbrio no currículo direcionando o ensino das ciências para os últimos anos do ginásio após a dedicação aos estudos sólidos da cultura clássica. Tratava-se, pois, de se contrapor ao “encyclopedismo asphyxiante dos programmas” e de se adotar programas mais racionais adaptados à capacidade dos alunos. Vieira vociferava contra o fato de o ensino secundário ter se tornado uma “fábrica de diplomas”. Comparando o currículo do secundário brasileiro com o de outros países ressaltava o número menor de matérias que os alunos estudavam no exterior em cada ano. Dessa forma, os programas do curso fundamental e complementar em vigor no Brasil eram considerados um “monumento ao pedantismo”. (VIEIRA, 1936b, p. 143-

144).

A defesa do currículo humanista também foi encampada por uma parte significativa dos professores secundaristas. No final da década de 1930, o jornalista Walter Fontenelle Ribeiro dirigiu um inquérito acerca dos problemas do ensino secundário numa das colunas do jornal *Diário Popular*. Em 1939, os depoimentos foram reunidos e publicados num livro intitulado *Os Problemas do Ensino Secundário*.¹⁰ Para Ribeiro, a instrução secundária e a formação intelectual dos moços compreendiam os mais importantes problemas da educação brasileira nos quais se verificava a maior desorientação. O problema advinha principalmente da expansão acentuada verificada nos últimos anos. Segundo ele, “[...] Multiplicam-se os colégios de modo assustador. (...) Não se trata de ministrar a instrução à mocidade, mas de explorar um negócio rendoso. Esse nivelamento por doze contos deu conta do ensino” (RIBEIRO, 1939, p. 16). Os vários depoimentos arrolados no livro convergem nas críticas em relação aos problemas do ensino secundário, mas as opiniões divergem em relação às orientações a serem seguidas. Alguns entrevistados defendiam a remodelação do secundário na direção apontada pela reforma Francisco Campos. Mas outros reivindicavam a perpetuação dos padrões de excelência e cultura escolar consagrados em período anteriores. Essa, por exemplo, era a opinião do próprio organizador do inquérito:

Ora, o ensino secundário, como já o dissemos e repetimos, é o eixo, o núcleo, se quiserem, da estrutura cultural do país. Portanto, se o encontramos em estado caótico, é isso sinal de que a própria cultura está sendo ameaçada. (...) É realmente problema máximo para a nossa cultura a organização de instituições de ensino com o objetivo de ministrar a instrução secundária, como humanidades, ciências e letras. Nêste particular, porém, parece-nos que defender o que existe, explorar a fonte inesgotável da tradição, será mais lógico e proveitoso do que enveredar por novas iniciativas. Tivemos realmente uma instrução secundária que foi o orgulho do sistema educativo que vigorou no tempo do Império. Então era habitual o conhecimento, fosse das boas letras, fosse da história e da literatura clássicas, que constituíram o arcabouço mental de nossos antepassados. (RIBEIRO, 1939, p. 10-11).

Os professores Álvaro Guerra e Cesário Junior, por sua vez, eram favoráveis ao privilegiamento do ensino do vernáculo. O professor Mansação declarava-se a favor de uma melhor seriação do curso ginásial atendo-se ao cultivo aprofundado de poucas disciplinas fundamentais, visto que: “[...] a base da cultura geral é uma aptidão especial do espírito, que só se consegue pelo estudo sério e rijo de certas matérias, cujo aprendizado vale como longa ginástica intelectual. As principais dessas matérias são o latim e a matemática. (apud RIBEIRO, 1939, p.90).

A opinião de Fernando de Azevedo vinha em outra direção considerando a reforma de Francisco Campos a mais segura e completa que já se projetara para o secundário no país. Em relação ao currículo, esse educador manteria as posições manifestadas por ele em 1926, no Inquérito sobre a Instrução Pública, promovido pelo jornal *O Estado de São Paulo*. De

fato, para Azevedo, a chave do problema do ensino secundário estava em equacionar sua finalidade adequando seu caráter intrínseco de educação da juventude com base numa cultura geral desinteressada com as necessidades de modernização da sociedade brasileira.

Não há democracias que possam subsistir e desenvolver-se sem uma classe média, cada vez mais larga e difundida, empregada como elemento assimilador e propagador de correntes de idéias e de opiniões. (...) Ora, é exatamente ao ensino secundário que cabe criar e desenvolver essa cultura geral e desinteressada, por um curso integral e seriado, comum a todos, baseado num plano verdadeiramente humano de estudos de provada eficiência na formação do caráter e da mentalidade. [...] uma vez que se proponha o objetivo da formação integral, física, intelectual e moral, do homem e do cidadão, as matérias que devem constituir o seu curso, além do desenho e da ginástica, são de um lado, as que se destinam a desenvolver o espírito literário (línguas clássicas e modernas e literaturas) e o espírito científico (ciências, matemáticas, físicas e naturais), e, por outro lado, as que tendem a criar a consciência da personalidade nacional (língua e literatura vernáculas, geografia geral e história da civilização e filosofia ou história do pensamento humano). Enfim, nesse plano de estudos orientados e distribuídos segundo o seu valor educativo, devem ter preponderância aquelas disciplinas que, alargando o horizonte mental, contribuam mais poderosamente para formar o espírito e elevar o homem ao domínio das idéias gerais, dentro das quais se possa desenvolver mais tarde, em qualquer especialidade ou profissão, sem perder o contacto com os campos laterais da atividade e pensamento. (apud RIBEIRO, 1939, p. 92-93).

Anibal Espinheira, lente do Colégio S. Inácio, do Rio de Janeiro e ex-examinador do Colégio Pedro II, mostrava-se indignado com a “decadência alarmante do nível cultural dos [nossos] jovens” e assinalava a necessidade de uma “legislação escolar sensata, produtiva e eficiente” no país (apud RIBEIRO, 1939, p. 110). Em sua opinião, era imprescindível estabelecer nova seriação para o curso ginásial alterando os programas sobrecarregados com ciências físicas e naturais. Nesse sentido asseverava: “Seria aconselhável, nos primeiros anos do curso, um estudo sério e metódico do português, do latim, da matemática, da história e da geografia. A história e corografia do Brasil, porém, devem constituir cadeira a parte.” (apud RIBEIRO, 1939, p. 111). Ainda em relação aos programas, o professor Anibal Espinheira referendava a posição dos que defendiam um currículo mas restrito no ciclo fundamental alicerçado nas humanidades:

Quanto à lista das cadeiras, o latim e o português seriam obrigatórios em todo o curso, o segundo com o nome de ‘língua nacional’, e voltaríamos as cadeiras independentes de Corografia e História do Brasil. Seriam talvez úteis na última série rudimentos, note-se bem, rudimentos apenas de Lógica e Psicologia. (apud RIBEIRO, 1939, p. 116).

O professor Tito Lívio Ferreira, lente de francês e escritor de livros didáticos dessa

disciplina evocava com nostalgia o tempo em que se estudara a língua francesa no Brasil com mais resultado. “Chegava-se à perfeição de falar e escrever o idioma de Racine, como se falava e escrevia a língua de Camões, Bernardes e Vieira, Machado de Assis, Rui Barbosa, Pandiá Calógeras, Oliveira Lima e tantos outros escritores nossos, versavam tanto o nosso idioma, como o idioma francês.” (apud RIBEIRO, 1939, p. 124). Lamentava, no entanto, os programas em vigor os quais não apresentavam unidade pedagógica na ordem a seguir e tampouco eram adequados ao nível intelectual do educando. Asfixiados pelo acúmulo de matéria, os professores recorriam à decoração e às explicações por alto. Para solucionar o problema propunha:

Urge arejar os programas do ensino secundário, afim de dar-lhes mais ordenação e mais amplitude. (...) Porque falar bem e escrever bem o idioma nacional é o nosso amor à nossa terra e à nossa gente: Todavia para o nosso aperfeiçoamento cultural é preciso estudar e aprender a língua francesa. E se a Grécia foi a pátria dos pensamentos luminosos, Roma foi o berço da latinidade; mas a França ainda é a terra das idéias claras e distintas, cuja intelectualidade guarda o culto sereno da beleza espiritual. (apud RIBEIRO, 1939, p. 127).

As reações à reforma Francisco Campos expunham os conflitos em torno da modernização da educação secundária.

Em 1942, no contexto político do Estado Novo, o ministro da educação Gustavo Capanema instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244, de 9/4/1942) revitalizando a formação humanista e estabelecendo como finalidade desse nível de ensino: “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”. (BRASIL, 1952, p. 21).

Por essa reforma, conhecida como reforma Capanema, o secundário continuou dividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos de duração e o colegial com 3 anos de duração compreendendo dois cursos paralelos – o clássico e o científico. Para Capanema, a formação humanista justificava-se pelo fato dela haver-se com o “difícil problema da significação do homem, êste problema crítico, de que depende o rumo de uma cultura e de uma civilização, o rumo das organizações políticas, o rumo da ordem em todos os terrenos da vida social.” (Brasil, 1952, p. 23).

A reforma deu ênfase ao estudo do Latim ensinado em todas as séries do curso ginásial enquanto as ciências foram relegadas apenas a duas aulas semanais nas duas últimas séries desse ciclo, conforme se observa no quadro abaixo. Nesses termos, a reforma Capanema pode ser considerada uma vitória dos defensores do currículo humanista, o último reduto da língua latina na educação secundária e da valorização da cultura geral como eixo central da formação da juventude. Vigente por quase duas décadas (entre 1942 e 1961), no período marcante de expansão contínua do ensino secundário no país, as gerações de estudantes que freqüentaram os ginásios e colégios brasileiros nas décadas de 1940 até meados dos anos

60, muitos deles provenientes da classe média e um número crescente de jovens pertencentes às camadas populares, tiveram contato não apenas com disciplinas e programas impregnados da cultura literária, mas com uma concepção de educação norteada pelos valores do humanismo prevalecentes na sociedade brasileira.

Quadro 2 - Distribuição do tempo dos trabalhos escolares no ensino secundário – Curso Ginásial, reforma de 1942

Disciplinas	Séries (Curso Ginásial)			
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
I- Línguas:				
1. Português	4	3	3	3
2. Latim	2	2	2	2
3. Francês	3	2	2	2
4. Inglês	-	3	3	3
II- Ciências:				
5. Matemática	3	3	3	3
6. Ciências naturais	-	-	3	3
7. História geral	2	2	-	-
8. História do Brasil	-	-	2	2
9. Geografia geral	2	2	-	-
10. Geografia do Brasil	-	-	2	2
III- Artes:				
11. Trabalhos manuais	2	2	-	-
12. Desenho	2	2	1	1
13. Canto orfeônico	1	1	1	1
IV – Educação Física	2	2	2	2

Fonte: Brasil (1952, p. 507).

Mas esse foi um período de restauração e derrocada final dessa seleção cultural. Uma nova concepção de humanismo viria a florescer nesse período ganhando legitimidade social e ratificando as ciências como fundamento do currículo e da cultura escolar secundária.

Em nome de um novo humanismo

Os anos de democracia política vivenciados no país entre 1945 e 1964 podem ser considerados um período significativo para a história da democratização do ensino público no Brasil, especialmente do ensino secundário. De fato, a expansão do secundário foi extraordinária comparada com as décadas anteriores.

No bojo da discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional em tramitação no Congresso Nacional a partir de 1948 reavivaram os debates sobre a modernização da educação secundária no país. A questão política da democratização do secundário foi o pano de fundo a partir do qual voltaram a ser problematizados temas como as finalidades desse ramo de ensino, a inclusão de disciplinas de cunho prático no ginásial,

a renovação metodológica e a flexibilidade curricular.

Não por acaso, a questão do humanismo esteve no cerne dos debates culturais e educacionais dos anos 40 e 50 do século XX. A catástrofe humana representada pela Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e as transformações econômicas e sociais em curso no Ocidente punham em questão os princípios gerais sobre os quais estavam alicerçadas as sociedades até então. O humanismo foi retomado por diferentes grupos intelectuais e compôs as práticas discursivas de diversas tendências na busca de interpretação do presente.

O pensamento católico se via como herdeiro natural e direto do humanismo e seu mais dileto defensor. Mas não era o único. Para muitos intelectuais de tendência liberal tratava-se de alargar a compreensão do humanismo adequando-o aos desafios da sociedade moderna. Alguns textos produzidos nessa época denotam bem as representações em luta.

Em 1940, Alceu Amoroso Lima escreveu um texto para o Primeiro Congresso de Cultura, intitulado “Notas sobre Humanismo no Brasil”, bastante elucidativo sobre o modo pelo qual o pensamento católico vinculou o humanismo à educação secundária. Nesse texto, de modo bastante didático, o autor buscou explicitar as três acepções correntes do termo humanismo: a) a noção que o associava à cultura greco-romana, b) o sentido universal de cultura e c) a compreensão do homem como centro da cultura. Para Alceu Amoroso Lima, os três conceitos possuíam em comum a noção de cultura o que implicava o entendimento do humanismo como aperfeiçoamento do ser humano. A cultura portanto, opunha-se à incultura, visto que:

Tudo o que é *inculto* [grifos do autor] é nativo, espontâneo, grosseiro, rude, natural, exuberante, exagerado, tumultuoso, caótico e assim por diante. Tudo o que é culto ou cultivado [...] é acrescentado, trabalhado, afinado, polido, artificial (não no sentido pejorativo mas etimológico), comedido, harmonioso, equilibrado, ordenado. (LIMA, 1940, p. 3)

Expressão da própria cultura, o humanismo traduzia assim o ideal do homem educado, cultivado e civilizado.¹¹ Para Alceu Amoroso Lima, o conceito de humanismo como restauração da cultura greco-latina era o mais restrito de todos. O segundo sentido – a cultura como universalização do Homem, entendia o humanismo como uma forma de cosmopolitismo. “O homem deve ser aperfeiçoado (função essencial da cultura, como vimos), não segundo sua raça, a sua nação, a sua classe ou a sua profissão, mas segundo a variedade de aspectos que a vida humana pode assumir nos vários continentes da terra.” (LIMA, 1940, p. 5). Já o terceiro sentido, a cultura como humanização do homem, representava para o autor o equilíbrio do ser humano, à medida que integrava todas as dimensões do Homem, isto é, o componente físico, o intelectual e o moral ou espiritual. Nesse sentido, afirmava: “O ideal humano já não é a adequação do homem ao universo, mas a *plenitude* [grifos do autor] da natureza humana, em todos os seus aspectos e num sentido ascensional.” (LIMA, 1940, p. 5). Desse pressuposto, decorria o entendimento do humanismo como cultura da inteligência o que colocava a educação no centro do processo.

Desse modo, para Alceu Amoroso Lima, estudar a educação brasileira era uma condição para se compreender o humanismo no Brasil. Se entre os séculos XVI e XIX tivéramos uma formação intelectual estritamente humanista, tudo isso começou a mudar a partir do período republicano, quando se iniciou um

[...] nítido *abandono do sentido humanista* [grifos do autor] da formação do homem brasileiro, por uma gradativa substituição pelo *sentido profissional* [grifos do autor] de sua formação. O sentido do utilitarismo bentamiano e spenceriano foi ganhando pouco a pouco as camadas dirigentes e modificando a orientação humanista de formação do brasileiro. (LIMA, 1940, p. 7).

Conseqüentemente, o advento da República culminou com a decadência das humanidades clássicas, do sentido universal e religioso da formação do homem. Para o autor, o clima do século XX era o da Técnica, o da Ciência e o da Ação, “desligado do passado, concentrados num conceito hipertrofiado de nacionalismo autárquico e vãos de fé religiosa” (ibidem). Por isso, defendia uma formação cultural humanista para o Brasil, adotando o verdadeiro sentido do termo Humanismo, isto é:

[...] restauração do que há de sadio no passado clássico, consideração do mundo em sua totalidade para nele fixar o verdadeiro papel do Brasil e do seu homem, e enfim, consciência de que o homem só é digno e forte na medida em que se aproxima de Deus, fonte e modelo de toda perfeição, de todo ideal...” (LIMA, 1940, p. 8).

O humanismo católico reagia contra o avanço incontrolável do secularismo, da Ciência, da Técnica e da especialização redundando na transformação profunda dos valores e da mentalidade e no abalo da hegemonia católica. Como diria José Carlos Barbosa Moreira (1956, p. 7): “Existe algo que devemos fugir como o diabo da cruz: é a chamada ‘mentalidade do especialista’. Guardemo-nos de sobreestimar as parcelas em detrimento do todo. Não nos resignemos ao campo visual de um periscópio...” Em sua opinião, a Ciência era incapaz de oferecer uma concepção integral da realidade. A religião, ao contrário, podia assegurar o entroncamento de todas as linhas culturais e de todas as formas de sabedoria. “É o conhecimento religioso – jamais o científico, nem mesmo o filosófico – que nos pode oferecer uma concepção completa e verdadeira do Universo.” (MOREIRA, 1956, p. 9).

Como observa Isambert-Jamati (1995) o vínculo da cultura clássica com a Igreja foi notável em quase todo o ocidente. O sincretismo entre o humanismo e os valores católicos foi muito além do uso da língua latina. Para a autora, depois do século XVI, a civilização antiga foi assimilada por uma certa tradição cristã. Dessa maneira, o humanismo clássico atrelou-se de modo indissociável ao catolicismo. Conseqüentemente, a questão do valor educativo da Antiguidade esteve envolvida com um modo de se conceber a ordem social. A adesão das elites à cultura clássica e a rejeição à cultura moderna, sobretudo técnica, advinha de uma compreensão da educação secundária como símbolo de diferenciação social. O ideal de formação do homem polido, civilizado, cristão e culto encarnava toda a

representação de uma educação de classe. Por outro lado não se pode desconsiderar que boa parte dos ginásios e colégios existentes no país até a década de 1960 eram mantidos por congregações religiosas. A defesa do humanismo enraizado nas tradições cristãs não era apenas o apego ao passado, mas a disputa de interesses no campo da educação e da cultura.

No final da década de 1940, a discussão sobre humanismo e educação colocou novamente em debate o lugar da cultura literária e científica no currículo da educação secundária. No horizonte desse debate estava em questão a democratização do secundário e sua renovação incluindo a formação técnico-profissional.

No pensamento de Fernando de Azevedo encontramos um bom exemplo de como novas representações sobre a relação entre humanismo e educação foram se configurando em meados do século XX no Brasil. Entre 1947 e 1951, Azevedo proferiu uma série de conferências pelo país defendendo proposições para a renovação da educação secundária com base em um novo humanismo alicerçado na cultura científica vista como expressão do mundo moderno. As conferências foram reunidas no livro intitulado *Na Batalha do Humanismo* e outras conferências publicado em 1952.

Fiel aos princípios liberais defendidos desde os anos 20, Azevedo entendia que a educação secundária destinava-se à formação das camadas médias do país devendo, pois, configurar-se como um curso desinteressado, de sólida cultura geral e livre de qualquer especialização. Dessa maneira, filiava-se aos princípios fundamentais do humanismo, mas, ao contrário de Alceu Amoroso Lima que propunha uma restauração dos valores do passado, sustentava seu enraizamento no presente. Em realidade, ele concebia o humanismo como um movimento de idéias em constante transformação caracterizado pelo “esforço constante de elevar a dignidade d espírito humano e valorizá-lo.” Isso pressupunha a seguinte concepção do termo:

[...] o que queremos significar é, afinal, um movimento de espírito, uma corrente de pensamento e de opinião, que se vem desenvolvendo através do tempo, tomando a cor e a têmpera da cultura em que floresceu, e cujas manifestações diversas não se podem considerar senão como ‘períodos de uma evolução’ ou elos de uma cadeia de pensamento. (...) é um antropocentrismo refletido que, partindo do conhecimento do homem (do ‘homem integral’, está claro), tem por objetivo a valorização do homem, e partindo, em consequência, do particular se eleva cada vez mais ao geral, para os homens e os problemas humanos. (AZEVEDO, 1952, p. 25-26).

Esse entendimento do humanismo respaldava a concepção de educação secundária atrelada à cultura geral. Diria Azevedo que, pelo fato do humanismo pautar-se no universal, livre dos nacionalismos e particularismos e visando a libertação do homem do que é exclusivo e unilateral é que ele não admitia qualquer especialização. Para o educador, o problema não estava em optar pelos estudos puramente científicos ou essencialmente literários. Tanto as letras quanto as ciências concorriam para a formação do espírito humano. Conseqüentemente,

[...] a verdade está, pois, que nem os estudos literários e, muito menos os antigos, através de obras tão distantes da vida atual, poderiam constituir todo o essencial das humanidades, nem essas poderiam circunscrever-se ao campo das ciências, por maiores que sejam ou venham a ser os seus progressos, em todos os domínios da investigação. (AZEVEDO, 1952, p. 29).

Na opinião de Azevedo, o humanismo clássico ou greco-latino representava, em realidade, uma cultura de privilegiados e não a expressão de uma sociedade democrática. Daí então dizer que o ideal humanístico para a sociedade da época pressupor a síntese harmoniosa dos elementos diversos que entravam na composição da cultura. E se o humanismo, desde o Renascimento, traduzia aspirações como polidez, indulgência, generosidade, cultura do espírito e respeito ao homem, o humanismo moderno impunha novas exigências ao espírito cultivado, exigências que se consubstanciavam no espírito científico.

Reconhecer, pois, a posição que as ciências conquistaram e o papel que lhes compete na cultura moderna, não é renunciar a idéia de humanismo, mas revivificá-lo; não é abastardar a tradição, mas preservá-la e engrandecê-la; não é atirar pela janela o tesouro da humanidade, representado pelo pensamento grego e latino, mas compreender que esse patrimônio se enriqueceu extraordinariamente com as altas contribuições da ciência; não é perder o amor aos antigos, mas recobrar a confiança em nós mesmos e em nossa própria civilização, de base científica e industrial. (AZEVEDO, 1952, p. 31).

Ficava claro nas posições do autor, que a ciência assumia um papel primordial na criação de um novo espírito humanístico e isso se devia aos seus inúmeros benefícios para a humanidade, a amplitude de sua ação social e à sua força dominadora em todos os campos de aplicação. Além disso, enfatizava, a ciência tinha um caráter universal e humanizador. Justificava-se assim, a relevância da ciência para o novo humanismo:

Não há atividade intelectual que ensine como a ciência, a tolerância, a benevolência e a compreensão, ou que desperte sentimento mais vivo da humildade; pois, se por um lado, exalta o homem e lhe dá a medida de sua grandeza pela eficácia do trabalho criador e pela alta aspiração de dilatar cada vez mais o horizonte do conhecimento, por outro lado, o obriga a submeter-se ao objeto, a deter-se com reverência diante do incognoscível e a refletir sobre sua impotência em face dos mistérios e de forças inumeráveis da natureza que lhe desafiam a argúcia e escapam ao seu esforço para conhecê-las e dominá-las. (AZEVEDO, 1952, p. 34).

A batalha do humanismo é apresentada por Azevedo como sendo a tomada de posição entre forças renovadoras – o espírito de inovação – e o espírito excessivamente conservador que não se abria para reconhecer as transformações do em curso no mundo.

Em relação ao ensino secundário, Fernando de Azevedo era partidário da

democratização, mas advertia para a necessidade de se problematizar e equacionar a questão do ensino geral e dos ensinos especiais. Em sua opinião, só havia dois tipos de cultura e, por consequência, dois tipos de ensino: uma cultura especial (de especialização intelectual, profissional e técnica) e uma cultura geral – uma cultura destinada a formar especialistas, técnicos e profissionais e uma cultura preposta a formar homens, no mais alto sentido.

O ensino primário e o secundário destinavam-se à cultura geral. Até o século XIX, observava o educador, havia triunfado em todo o ocidente o ginásio de tipo clássico, voltado à formação de uma classe social e destinado a fornecer a base necessária para a formação dos clérigos, acadêmicos, letrados e eruditos com base no ensino da poética, retórica, latim e grego.

No entanto, no século XX, havia alargado extraordinariamente o progresso tanto das literaturas modernas como das ciências transformando o próprio conceito de cultura. Portanto, diante de tais transformações já não era mais cabível manter o ginásio de tipo clássico que já não se ajustava mais às mudanças.

O debate polêmico e apaixonado que opunha defensores das humanidades clássicas e modernas e partidários da cultura científica consistia, na percepção de Azevedo, o sintoma de uma crise mais geral, isto é, “a impossibilidade de se subtrair o secundário das transformações mais profundas por que tem de passar para se adaptar às novas condições de vida e aos novos valores de cultura.” (AZEVEDO, 1952, p 51).

Assim, como boa parte dos educadores de seu tempo, Fernando de Azevedo via com desconfiança e temor a expansão acelerada dos ginásios e colégios acarretando o rebaixamento do nível de ensino. Na visão desse educador a especialização era indispensável, mas deveria ser retardada o máximo possível. Primeiro era fundamental fornecer “as gerações jovens um suporte de cultura geral tanto mais sólido quanto maior a tendência à especializações ulteriores, não só inevitáveis, mas necessárias, e desenvolver, pela educação secundária, as qualidades eminentemente humanas, eis tudo o de que precisamos para elevarmos o ensino secundário, dentro do espírito do tempo, às alturas a que o ergueram os nossos antepassados.” (AZEVEDO, 1952, p. 52).

Em meados do século XX, as batalhas pelo humanismo na educação brasileira expunham diferentes representações e projetos para a educação secundária. Estava em questão a sobrevivência dos estudos clássicos e a proeminência da cultura científica, mas, sobretudo o destino de uma formação centrada na cultura geral.

O desfecho dessas disputas foi equacionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1961 (Lei 4.024/61). As diretrizes curriculares para o ensino médio estabelecidas por essa lei instituiu a flexibilização e diversificação do currículo admitindo disciplinas obrigatórias, optativas e práticas educativas.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação indicou as matérias obrigatórias do ensino médio: Português (sete séries), História (seis séries), Geografia (cinco séries), matemática (seis séries) e Ciências (sob a forma de iniciação à ciência, 2 séries, sob a forma de ciências físicas e biológicas, 4 séries).

Para completar o número das disciplinas obrigatórias do sistema federal de ensino,

foram indicadas as seguintes possibilidades: “desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna, ou duas línguas estrangeiras modernas, em ambos os ciclos, ou uma língua estrangeira moderna e filosofia, esta apenas no 2º ciclo.” (BRASIL, 1962b, p. 16)

Entre as disciplinas optativas foram relacionadas:

- a) no ciclo ginásial: línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas;
- b) no ciclo colegial: línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito visual, elementos de economia, noções de contabilidade, noções de biblioteconomia, puericultura, higiene e dietética.

Como se pode observar, o Latim foi indicado como disciplina optativa resultando em um golpe definitivo à supremacia dos estudos clássicos na educação secundária. A LDB tampouco ratificou a proposta do novo humanismo em conformidade com a proposta azevediana. A democratização do secundário no país efetuar-se-ia com base em outros pressupostos que ganhariam cada vez mais legitimidade nas décadas seguintes: a especialização, a educação para o trabalho e o caráter instrumental e utilitário da seleção cultural para a escola média.

Notas

¹ Professora Adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil (1997) e Pós-Doutorado pela University of Wisconsin, Estados Unidos (2002). Livre Docência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil (2006).

² Este texto corresponde a versão ampliada da comunicação intitulada “As últimas batalhas pelo humanismo na educação brasileira” apresentada no III Seminário Internacional Escola e Cultura, realizado em São Paulo em agosto de 2008, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O estudo apresenta resultados parciais de projeto de pesquisa em andamento intitulado “Entre as Ciências e as letras: a construção do currículo do ensino secundário no Brasil (1931-1971)”, financiado pelo CNPq, que tem como finalidades investigar os debates travados no campo educacional considerando a posição dos profissionais da educação ligados ao Estado e atuantes na formulação de políticas educacionais e curriculares, a dos professores do ensino secundário e a dos profissionais do ensino superior responsáveis pela formação de professores secundaristas e, ainda, identificar os determinantes culturais, sociais e políticos que presidiram as mudanças curriculares no ensino secundário no período delimitado para a pesquisa relacionando-os com as formulações doutrinárias predominantes no campo pedagógico.

³ Foram consultados os seguintes periódicos: a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) contendo artigos de discussão sobre os problemas educacionais do país; a revista *Atualidades Pedagógicas* publicada pela Companhia Editora Nacional, no período de 1950 a 1962, voltada especificamente para os problemas do ensino secundário e a revista *A Ordem* fundada por Jackson de Figueiredo no início dos anos 20 do século XX, como órgão do Centro Dom Vital, como estratégia de difusão do pensamento católico.

⁴ Cf. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 1, n. 3, p. 403-417, 1944.

⁵ Cf. Associação Brasileira de Educação, [193-].

⁶ A denominada reforma Campos compreendeu um conjunto de medidas legais em relação a vários aspectos da educação.

No que diz respeito ao ensino secundário, as novas diretrizes foram estabelecidas por dois dispositivos legais: o Decreto n. 19.890, de 14/4/1931 – dispôs sobre a organização do ensino secundário e o Decreto n. 21.241, de 14/4/1932 consolidou as disposições anteriores.

⁷ Para uma análise detalhada do currículo do ensino secundário no Brasil ao longo do século XX, ver Souza, 2008.

⁸ Entre 1935 e 1937, o Padre Arlindo Vieira publicou uma série de artigos no jornal do Comércio no Rio de Janeiro. Esses artigos foram reunidos em três livros: *O Problema do Ensino Secundário* (1936); *O Ensino das Humanidades* (1936) e *A Nova Orientação do Ensino* (1937).

⁹ De acordo com Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), foi intensa a mobilização da Igreja Católica em torno da discussão do Plano Nacional de Educação nos anos 30. A Confederação Católica de Educação realizou uma série de conferências visando a apresentar um documento único constando o ponto de vista católico e o Centro Dom Vital publicou várias sugestões ao Plano.

¹⁰ No prefácio do livro, Chiquinha Rodrigues, presidente da Sociedade Luiz Pereira Barreto, dizia ter a Sociedade adquirido os direitos autorais do livro organizado por Ribeiro para que inspetores federais, professores e pais de alunos tomassem conhecimento da opinião de técnicos sobre o relevante problema em pauta. Cf. Ribeiro, 1939.

¹¹ De acordo com o Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1970), o termo humanismo teve dois significados mais comuns ao longo do tempo: a) como aspecto fundamental do Renascimento e b) como qualquer movimento filosófico que tivesse como fundamento a matéria humana ou os limites e interesses do homem.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. O problema brasileiro da escola secundária. Rio de Janeiro: [S N], 193-.
- AZEVEDO, F. *Na batalha do humanismo e outras conferências*. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- AZZI, F. Chronica literária. Latim, língua viva. *A Ordem*, ano x, n. 3, p. 100-108, set. 1929.
- BELHOSTE, B. *Les Sciences dans l'enseignement secondaire français*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 1, mar., 1962.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Ensino Secundário no Brasil* (organização, legislação vigente, programas). Rio de Janeiro: INEP, 1952. (Publicação, n. 67).
- FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GOODSON, I. *International Perspectives in Curriculum History*. London: Wolboro: Croom Helm, 1987.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- ISAMBERT-JAMATI, V. *Les savoirs scolaires*. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leur reformes. Paris: Éditions L'Harmattan, 1995.
- KLIEBARD, Herbert M. *The Struggle for the American Curriculum (1893-1958)*. New York: Routledge, 1995.
- LIMA, A. A. Notas sobre humanismo no Brasil. *A Ordem*, p. 3-8, jun. 1940.
- MOREIRA, J. C. B. A síntese necessária. *A Ordem*, v. LV, n. 1, p. 6-10, 1956.
- PEIXOTO, A. *Um grande problema nacional* (Estudos sobre o Ensino Secundário). Rio de Janeiro: Irmãos

Pongetti Editores, 193-.

RIBEIRO, W. F. Os problemas do ensino secundário. Inquérito. São Paulo: Tipografia Rossolillo, 1939.

SCHWARTZMAN, S. ; BOMENY, H. M. B ; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Edusp, 2000.

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

VIEIRA, A. *O problema do ensino secundário*. Rio de Janeiro: Livraria Jacinto, 1936a.

VIEIRA, A. *O ensino das humanidades*. Rio de Janeiro: Livraria Jacinto, 1936b.

Correspondência

Rosa Fátima de Souza - Professora Adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

E-mail - rosa@fclar.unesp.br

Texto publicado em *[Currículo sem Fronteiras](#)* com autorização da autora.
