

Democracia industrial: uma discussão sobre o fim do bacharelismo no ensino secundário

Katya Mitsuko Zuquim Braghini*

Resumo

Este trabalho tem por objetivo responder a seguinte pergunta: por que o termo “democracia industrial” resume os motivos que alteraram os padrões de qualidade do ensino secundário nos anos 1950? A hipótese que guiou a investigação é a de que uma nova conjuntura (crescimento significativo deste grau de ensino, direta ou indiretamente provocado pelo avanço das camadas médias sobre o sistema de ensino e pela intensa agitação que marca o ingresso do país na era de sociedade de massas) teria estimulado a intensificação do debate sobre a qualidade do ensino secundário. Tais debates têm como tema o modelo ideal de escola secundária para uma sociedade em mudança. Constatou-se, por fim, uma profunda alteração na idéia do que deveria ser uma escola secundária de qualidade e o termo “democracia industrial”, cujo conteúdo pode ser resumido pela tríade *desenvolvimento-trabalho-integração social*, passa a ser o grande modelo dinamizador da transformação do ensino secundário brasileiro naquele período. Para este trabalho, foram estudados os artigos sobre o ensino secundário publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP).

Palavras-chave: Ensino secundário. Qualidade de ensino. Democracia.

Industrial democracy: a discussion about the end of bacharelism in high school

Abstract

The objective of this study is to answer the following question: Why does the expression “industrial democracy” summarize the reasons for the change in the quality standard of secondary school in the 1950s? The hypothesis that guided the investigation is that a new situation (significant growth of this stage of schooling, directly or indirectly caused by the advance of the middle classes into the schooling system, and by the intense agitation that characterizes the admission of the country into the era of mass societies) would have encouraged the intensification of the debate on the quality of secondary school. The subject of these debates is the ideal model of secondary school for a changing society. Finally, we found that there was a deep change in the idea of what a quality secondary school should be like; and the expression “industrial democracy”, whose meaning could be summarized by the triad *development-work-social integration*, becomes the great dynamic model of the transformation of the Brazilian secondary school in that period. During the preparation of this study, articles on

* Professora Doutora do Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP.

Katya M. Zuquim Braghini

secondary school published by the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP, Brazilian Journal of Pedagogical Studies) were analyzed.

Keywords: Secondary school. Quality of schooling. Democracy.

Democracia industrial: o fim do bacharelismo no ensino secundário

Este trabalho tem por objetivo responder a seguinte pergunta: Por que o termo “democracia industrial” resume os motivos que alteraram os padrões de qualidade do ensino secundário nos anos 1950?

A hipótese que guiou a investigação é a de que uma nova conjuntura (crescimento significativo deste grau de ensino, direta ou indiretamente, provocado pelo avanço das camadas médias sobre o sistema de ensino e pela intensa agitação que marca o ingresso do país na era de sociedade de massas) teria estimulado a intensificação do debate sobre a qualidade do ensino secundário. Tais debates teriam como temas principais a questão da qualidade do ensino e do modelo ideal de escola secundária para uma sociedade em mudança.

De fato, constatou-se uma profunda alteração na idéia do que deveria ser uma escola secundária de qualidade e o termo “democracia industrial”, cujo conteúdo pode ser resumido pela tríade *desenvolvimento-trabalho-integração social*, passa a ser o grande modelo dinamizador da transformação do ensino secundário brasileiro naquele período.

Esse termo condensa em si um novo universo de tratamento para a expressão democracia. Escola boa, escola de qualidade, escola moderna, deveria ter formas e técnicas que desenvolvessem o sentido da prática cidadã nos modelos de uma democracia industrial (ABREU, 1960, p. 12).

Para os colaboradores da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), a escola secundária, estratificada nos moldes do secundário preparatório, teria criado um grande “desajuste” na educação brasileira, porque o modelo de preparação das “individualidades condutoras” já não combinava com o momento histórico dos anos 1950. Esse anacronismo “conduziu a escola a uma crise estrutural pelo desajuste flagrante de suas práticas desatualizadas em relação aos interesses e necessidades dominantes na sua população discente.” (ABREU, 1960, p. 12).

Anísio Teixeira (1955, p. 4) explica em uma palestra para os inspetores de ensino que o caráter da escola para formar uma elite mandatária estaria em extinção. Segundo o educador, a comunidade, que estava presente no ensino secundário, já não era mais composta pela “aristocracia brasileira”. A educação escolar já não mais poderia ser bipolarizada entre escola primária para os “pobres” e escola secundária para “os ricos”. O que existia era um “fenômeno de

**Democracia industrial: uma discussão sobre o fim do bacharelismo
no ensino secundário**

massa” que estava tomando a escola das elites, como condição para a ampliação de sua expectativa particular de ascensão social. Portanto, essa heterogeneidade social seria o motivo para o desenvolvimento de novas técnicas pedagógicas, já que não se tratava mais de educar alguns poucos, mas educar a todos, o que exigia uma organização mais elaborada, racionalmente mais organizada e cientificamente embasada pela escola (TEIXEIRA, 1954, p. 9-10).

Sobre esse aspecto, continua o professor Anísio, era necessário ter “uma compreensão mais perfeita da cultura de nossa época” (TEIXEIRA, 1955, p. 10) e entender que era indispensável à escola secundária estar “oferecendo aos seus alunos a mais variada gama de oportunidades educativas, capazes de formá-los de acordo com suas aptidões e capacidades”, pois como a educação passou a visar muitos, não era mais possível imaginar a criação de uma única elite mandatária.

A escola moderna não tinha pretensão de fazer de seus alunos “todos intelectuais no velho e costumeiro sentido da prestigiosa palavra”. Os alunos deveriam ficar “dependentes da inteligência compreensiva”, cuja regra de ouro baseava-se na seguinte premissa: “ensinar pouco e bem”.

O aluno ficaria preparado e se auto-educaria. A particularidade desse novo aluno era ser “autodidata”. Dessa forma, segundo o educador, o aluno não era “adestrado”, mas “aprenderia por si”. Ao fim da jornada, cada aluno viveria segundo “o que cada um adquiriu na sua luta livre pela educação” (TEIXEIRA, 1955, p. 11).

O que se vê aqui, portanto, é um novo conceito de homem. Anísio Teixeira (1955, p. 7) critica o ensino das humanidades clássicas, não porque não gostasse delas, mas porque o ensino secundário clássico tratou de criar uma pequena elite de pessoas “cultas”, “intelectuais”, em descompasso com um novo tipo de humanismo que agregava as três formas de educação secundária: a literária, a técnica e a científica.

Ainda segundo Teixeira (1955, p. 7), os jovens deveriam ter em mãos “a posse de um instrumento de trabalho” que habilitasse o aluno a ter uma visão complexa dos conhecimentos que basicamente agregavam esses três campos citados porque um campo é dependente e correlacionado ao outro, haja vista a impossibilidade de se criar algo sem possuir “capacidade imaginativa”, sem o bom aprendizado da língua, ao mesmo tempo em que não seria possível imaginar a ciência sem o poder da técnica e da criação, ou vice-versa.

Desse modo, ação e disciplina, propugnados com métodos racionais e científicos de ensino, possibilitariam tanto a criação de um novo homem, autônomo e capaz, quanto ampliariam as possibilidades de ascensão social e de conhecimento e práticas humanas. Em vez de existir uma única elite, nos modelos clássicos greco-romanos, poderia ser assistido ao surgimento daquilo

Katya M. Zuquim Braghini

que o próprio Anísio Teixeira (1955, p. 14) chamou de “pequenas elites” – vários pequenos agrupamentos selecionados por competências particulares, que comporiam as várias “microssociedades”. Estas gozariam dos conhecimentos adquiridos e, por conseguinte, agiriam pelo bem da sua comunidade ou em sociedade.

Para a XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), Anísio Teixeira é designado a relatar o tema “Os processos democráticos da educação dos diversos graus de ensino e na vida escolar”. Na sua fala, foi apresentado um novo conceito de sociedade democrática:

a sociedade democrática é a sociedade em que haja o máximo de comum entre todos os grupos e, por isto, todos se entrelacem com idêntico respeito mútuo e idêntico interesse. As relações entre todos os grupos e o sentimento de que todos têm algo a receber e algo a dar emprestam à grande sociedade o sentido democrático que lhe permitem fazer-se o meio do desenvolvimento de cada um e de todos (TEIXEIRA, 1956, p. 5).

Sobre como deveria ser a verdadeira experiência democrática dentro do ambiente escolar, manifestou-se Teixeira:

[...] a escola se faz um pequeno ideal de vida comunitária, com um plano de atividades em que o rigor exato do trabalho, a doce intimidade da família e a alegre animação do clube se casam, para produzir um ambiente capaz de conduzir com êxito a aventura do saber, do progresso social e da igualdade humana, que é a própria aventura da democracia (TEIXEIRA, 1956, p. 11).

E continuou:

se a escola transformada cria as condições necessárias para um trabalho real e eficaz e este trabalho se vai fazer em comum, com divisão de tarefas, sentido de responsabilidade e cooperação; e se a sua organização, isto é, a relação entre alunos, professores e administração, é a de um “team” em que todos se sintam “tão bons quanto os outros”, então a formação democrática será quase inevitável (TEIXEIRA, 1956, p. 14).

Este autor, ainda em 1956, tratou da necessidade de “se corrigir o equívoco” das teorias individualistas do século XIX, porque, no momento de sua fala, não estava se valendo da crença de que os seres humanos “possuíam um conjunto de qualidades inatas” que, por si só, levariam o indivíduo a uma sociedade ordenada e justa, um anseio natural de todos os homens (TEIXEIRA, 1956, p. 6). Para ele, a nova democracia seria um apelo à cooperação, uma ajuda recíproca entre as pequenas elites ordenadas, que se ajudariam mutuamente.

Democracia industrial: uma discussão sobre o fim do bacharelismo no ensino secundário

Como a humanidade, ao contrário, só havia utilizado esse conceito para aumentar as diferenças sociais, de acordo com o educador baiano era imprescindível que, naquele momento, houvesse a modificação do conceito de sociedade democrática. A sociedade deveria não apenas ser rigorosamente planejada, econômica e politicamente alterada, como também os indivíduos, sob a luz de um novo individualismo, precisariam ser mais bem preparados pela escola. Esta seria um ambiente de simulação analógica das experiências da vida, de forma a criar um homem que, após ter ciência de suas capacidades individuais, estivesse apto a utilizá-las para um bem maior, para um bem coletivo.

O bem coletivo seria construído de forma corporativa. O sujeito formado na escola teria a sua moral reconstruída de forma a perceber que os seus conhecimentos deveriam ser aplicados em suas comunidades, para posteriormente, serem ampliados para o desenvolvimento do seu país. Consideravam os colaboradores de RBEP, e Anísio Teixeira em particular, que haveria uma identificação de interesses entre os brasileiros e que todos trabalhariam em função de todos. O desenvolvimento pessoal refletiria o desenvolvimento comunitário e, posteriormente, o desenvolvimento nacional.

Portanto, Anísio Teixeira (1956) renegou a lógica clássica, em que uma elite minoritária continuaria comandando os destinos nacionais, enquanto os outros trabalhariam para ela. Negou também a idéia de perpetuação de uma “particularidade” da história do Brasil, a herança portuguesa. Para ele, o preconceito para com uma escola mais prática dizia respeito principalmente a este fato: a permanência de um ranço aristocrático na verve do brasileiro médio. Segundo esse autor, o conceito de humanismo havia sido ampliado, passando a ter um sentido corporativo, que desbancaria de vez o conceito de trabalho como mobilização específica daqueles que estavam à margem da cidadania.

O homem novo seria reflexo da educação nova. Essa escola, tal qual o “mundo”, entendido na RBEP como local de transformações ostensivas, não poderia se dar ao luxo dos arcaísmos do ensino aristocrático das elites, porque havia as pressões sociais que não permitiam tais elitismos, ao menos quantitativamente. As tais mudanças estruturais também expurgavam da escola a formação meramente acadêmica e verbalista, com alto teor parnasiano e rural, porque teriam se tornado uma monstruosidade diante da evolução dos tempos.

A partir da entrada de Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) a idéia de escola para a “evolução das coisas”, escola secundária prática voltada para o trabalho, escola secundária que não privilegiaria apenas uma elite, cujo destino seria mandar, tornou-se assunto comum.

Contudo, após a abertura do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais em 1955, a *Revista* passou a estampar

Katya M. Zuquim Braghini

um novo parâmetro para estabelecer o que seria a qualidade de ensino. A “evolução das coisas”, no que diz respeito à educação, passou a estar dependente da análise de outra ciência e de um novo conceito, que antes não era discutido nos artigos da RBEP: a economia. Esta passou a ser apresentada como uma espécie de centralização temática, em que todos os outros assuntos passaram a compor a sua órbita, sendo defendida a idéia de que o *desenvolvimento* era a essência da “evolução das coisas”.

Nos artigos da *Revista*, o novo e os valores que concediam qualidade à escola desde o início da década, e que se acentuavam a partir de meados dos anos 1950, exigiam a “classificação das coisas”, de modo que se considerava a “função” e a “especialização” de todas as coisas que faziam parte de um todo maior: focos de atuação combinados à “evolução das coisas” formavam uma verdadeira harmonização.

A escola, como reflexo desse “novo”, não deixaria de fazer parte desse sistema integrado. Portanto, a “evolução das coisas” parecia ser até mesmo superior à “evolução social”, porque evolução social, no caso brasileiro, seria o processo civilizatório que o remeteria ao patamar de país mais próspero.

No entanto, isso só aconteceria mediante a primeira mudança que a escola ajudaria a promover: a educação formadora de um homem modificado, resultado da compreensão do processo educativo, pelo qual circulariam os elementos que denotariam a qualidade de ensino. Entender a mudança do homem, nesse período, é entender o grande elemento formador de uma escola de qualidade nos anos 1950 e, até mesmo, o significado de modernidade.

A desorganização que ora se apresentava no Brasil poderia ser ordenada e a “evolução das coisas”, como o que já foi explicitado, seria a base para essa mudança cultural, determinada, acima de tudo, por uma progressiva dependência na projeção dos fenômenos, sejam eles sociais e econômicos; seja resultado de um fracionamento cada vez maior das entidades governamentais que faziam uso desse procedimento com fins de institucionalizar um controle sobre a nação com características heterogêneas.

No período do Plano de Metas (1956-1961), inaugura-se uma época em que a “racionalidade programadora” agiria sobre os “processos de formulação de política econômica e na condução dos negócios do Estado” (BENEVIDES, 1979, p. 212). E, segundo Xavier (2001, p. 99), o projeto de Anísio Teixeira no CBPE “depositou toda a ênfase no papel do Estado, a quem atribuía a condução do processo de desenvolvimento”.

A escola secundária, com essa função de simuladora da sociedade, refletiria o “todo” racionalmente ordenado, sintetizado pelos arranjos e inter-relações das seguintes unidades que a constituíam – professores, disciplinas, parâmetros curriculares etc. – e pelos limites de funcionamento e atribuições de cada uma dessas unidades.

Democracia industrial: uma discussão sobre o fim do bacharelismo no ensino secundário

Enquanto Anísio Teixeira compunha os artigos de forma filosófica, como que idealizando “um mundo melhor”, Lourenço Filho o fazia de forma mais técnica e pragmática. A análise deste percorria um caminho diferente; mesmo que no final da análise, concordasse com as idéias “chaves” do colega Anísio, seus argumentos, normalmente, eram resultados de uma profunda interpretação de dados retirados das estatísticas dos institutos de pesquisa do governo.

Lourenço Filho, auxiliado pelas projeções das estatísticas, amparado por documentos e relatórios, advindos tanto de departamentos governamentais quanto de entidades supranacionais, teceu um sentido mais funcional para a democracia e para o desenvolvimento.

Para ele, um dos sentidos para desenvolvimento seria o seguinte:

Relacionando-se as variações da estrutura profissional, e assim, com a estrutura demográfica, e por efeitos da industrialização e urbanização, contém em si a idéia de mudança social, num sentido progressivo de organização democrática (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 44).

A essência do seu pensamento diz respeito à *educação para o desenvolvimento*. Esse foi o conceito de desenvolvimento valorizado pelo autor, adotado pela Unesco para a *Conferência Interamericana sobre Educação e Desenvolvimento Social e Econômico*, realizada em novembro de 1959. Segundo a interpretação de Lourenço Filho, o desenvolvimento era algo que “todos desejavam” e, por esse motivo, seria necessário *defini-lo*, para “afeiçoar as nossas idéias, propósitos e intenções”, pois o que existia era uma relação entre os “fatos” e “as situações da educação”, e essas relações seriam “funcionais”. Essa funcionalidade da escola, com propósito de desenvolvimento, foi o tema do artigo escrito por ele (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 3).

A relação entre a funcionalidade da escola e o desenvolvimento nacional, resumidamente, era a seguinte: um país para desenvolver-se dependia de uma distribuição equilibrada de trabalhadores em diversos ramos de atuação (p. 38).

As “exigências da *estrutura profissional*” foram notadas por “pensadores sociais, filósofos, sociólogos e educadores” e levaram em conta que as “transformações da estrutura profissional” e o “progresso técnico” de cada país dependiam dos “requisitos educativos da força de trabalho destinada à produção”, pois seria na “automação” que residiriam as “novas mudanças na estrutura de pessoal”, pois as “qualidades do trabalhador” estariam relacionadas à “sua responsabilidade pessoal” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 38-39).

Para o pensador, o progresso econômico e o desenvolvimento social e político, nas condições de vida moderna, solidarizar-se-iam, por meio de uma

Katya M. Zuquim Braghini

ação educativa bem exercitada (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 46). Desenvolvimento social e político entendido como uma “mobilidade social no sentido vertical” ou sistema de “classes abertas”; que demonstrariam o “sistema de valores igualitários no que toque o exercício de direitos” e “bem-estar econômico”, porque a “participação ativa de todos os cidadãos na direção dos negócios públicos, por meio do sistema representativo de governo”, mas sob o princípio de que as macrodecisões competiriam ao Estado, resultaria num Estado democrático.

Já Anísio Teixeira, durante o Encontro Regional de Educadores Brasileiros, em 1961, pautou a discussão amparada por apelos filosóficos e sociológicos. Tratou do processo de industrialização nos diferentes países, segundo o tipo de elite que passou a comandar a transformação (TEIXEIRA, 1961, p. 72).

Segundo Anísio Teixeira (1961, p. 81), elite “nova” significava a elite que tivesse o comando e se revelasse capaz de atuar porque, caso contrário, essa elite seria substituída por uma “nova elite” que conduziria melhor a marcha para o desenvolvimento.

O processo de industrialização afeta a sociedade em quase todos os seus elementos: muda o sistema familiar (da família chamada extensa ou colateral para a família nuclear ou conjugal); mudam as estruturas de classe (de rígidas para flexíveis, de fechadas para abertas); mudam com elas as relações entre trabalhadores e empresários, mudam valores religiosos e éticos para com o trabalho, a economia e a satisfação dos desejos materiais; e em relação à inovação, à mudança e à utilização da tecnologia moderna; mudam os conceitos jurídicos e legais [...] conseguindo, muitas vezes certo grau de unificação política e social (TEIXEIRA, 1961, p. 83).

Para ele, o Brasil estaria passando por esse processo de industrialização com uma espécie de liderança “ecclética” (TEIXEIRA, 1961, p. 83). Porém, é a classe média a fiel representante de um desenvolvimento pleno.

A classe média não praticaria nenhum tipo de ideologia (TEIXEIRA, 1961, p. 75). Para essa classe, a “mobilidade vertical dos indivíduos, dentro da sociedade, em relação direta com os conhecimentos das oportunidades existentes e a capacidade de fazer uso delas, quebra a rigidez de classe” (p. 76). Os objetivos dessa classe fundam-se em “método de ação que, a longo prazo, traga o máximo de bem-estar aos indivíduos” (p. 82).

A ação educativa bem executada, conforme o pensamento de Lourenço Filho (1944), progressivamente construiria a idéia de que o trabalho seria a substância do desenvolvimento e que ele não poderia estar associado ao preconceito aristocrata de que o trabalho representava uma função subalterna. Os novos preceitos da história, articulados entre si, demonstravam que o trabalho

era, acima de todas as outras capacidades humanas, a que mais representava o mundo moderno, porque era ele o elemento de construção e edificação de uma nova sociedade.

Eis aqui mais uma das noções de “desajuste” da escola secundária apresentada pela RBEP. A população que clama pelo prolongamento da escola era a mesma que buscava a chance de ascensão social, de seu crescimento vertical na sociedade. A riqueza estava referida tanto ao ganho da escola quanto ao ganho econômico, representado pelas possibilidades de compra. A escola tradicional não abria chance para que houvesse o amadurecer da classe média que pressionava pelo ensino secundário, por compreender ser o veículo de crescimento econômico.

De acordo com Anísio Teixeira (1961), a classe média, a “nova elite”, era o padrão homogeneizador que indicaria uma possibilidade de desenvolvimento do país, por dois motivos. Primeiro, porque, agindo assim, seria admitida a existência de outros segmentos sociais e interesses. Havia heterogeneidade no país, mas ao buscar o equilíbrio de interesses, essas diferenças seriam harmonizadas pelo estado de “bem-estar social”. Segundo, porque a classe média, por ser “motivada pela ação”, não admitiria os ditames aristocráticos do ensino secundário, que ao final, atribuía pouco valor a suas funções, ou seja, trabalhar e administrar cargos técnicos e de gerência.

Assim, recaía sobre a escola secundária mais uma culpa: a de ser inibidora do processo de enriquecimento dessa classe que, no fim das contas, acabava sendo um termômetro da riqueza nacional: enquanto a classe média estivesse satisfeita, parecia haver estabilidade e equilíbrio social, político e econômico no país.

O ensino secundário, considerado tradicionalmente uma via de acesso para o ensino superior e conseqüentemente via de ascensão social, ao ser desarticulado como tal, poderia descongestionar o número de matrículas que acentuadamente se avolumavam nele, livrando os órgãos governamentais de um “problema social”. E ao mesmo tempo, e de certa forma, poderiam “intelectualizar” o ensino vocacional, já que este, neste período, dependia de especialização técnica e conhecimentos variados.

O ensino secundário não havia como perpetuar a lógica de *escola para doutor*. As pressões exercidas tanto pela sociedade, quanto pelo mundo do trabalho, reclamavam outra função da escola. O mais coerente era que o teor dessa lógica fosse mudado. Restava saber como mudá-la.

O trabalho poderia ser, ao contrário do que se pensava, o alicerce da civilização democrática e do mundo livre, pois, ao mesmo tempo em que associava liberdade à possibilidade de circulação monetária, desarticulava os preconceitos advindos de tempos passados, que consideravam os outros cursos

Katya M. Zuquim Braghini

do ensino médio brasileiro, cursos das classes baixas.

Segundo Cunha (2002), uma das “facetas” da ideologia desenvolvimentista, que acabou preenchendo quase toda a segunda fase dos artigos da RBEP, deslocaram o debate “da área política para a área econômica” (CUNHA, 2002, p. 130). Ao visar promover o “bem-estar social”, os discursos aliados à política econômica tinham por hábito a conclamação “de todos os brasileiros” à luta pelo progresso do país, prevalecendo a “harmonia entre capital e trabalho”, demonstrando que cada um deveria oferecer ao país aquilo de que dispusesse, “seja capital, seja trabalho”. Portanto, ricos e pobres, que estariam separados por fronteiras de classe social, “estariam unificados”, porque ambas as contribuições seriam de extremo valor (p. 131).

O desenvolvimento econômico passava a ser chave para um “futuro melhor”. Portanto, o homem, almejando a entrada do Brasil no mundo de civilização industrial, deveria ter a “preparação técnica de nível médio” (CUNHA, 2002, p. 132). Este, além de ampliar o seu caráter, abrindo frentes que tornassem o trabalho um bem a ser doado para a nação, atuaria como um elo aglutinador de pessoas, independentemente de sua classe social, porque, segundo esse pensamento, o que estava em jogo era a contribuição do cidadão para com a evolução do seu país.

O ensino médio, portanto, seria um veículo de aglutinação de ideais, um elemento que agruparia os seres heterogêneos, cujas capacidades diferenciadas poderiam ser selecionadas na escola e, ao serem selecionadas por competências, não estaríamos mais falando de grupos sociais, mas de uma coletividade agregada em favor de seu próprio bem-estar.

Essa mudança de perspectiva não era surpreendente, tanto em nível internacional quanto nacional. Anísio Teixeira (1952) dizia que essa era a lógica da “transformação”, do fortalecimento da “civilização brasileira”. Ao considerar o período de redemocratização e desenvolvimentismo, não é de se estranhar que a educação estivesse sendo rearticulada por um novo caráter de suas bases fundamentais, agregada aos ritmos da história. Nem é surpreendente que a democracia e o capitalismo industrial fossem vistos como um jogo de espelhos, tanto internacionalmente, por conta da Guerra Fria e os jogos de influência principalmente norte-americanos sobre a América Latina, acentuadamente nos campos de pesquisa e fundamentalmente no terreno da pesquisa educacional, quanto nacionalmente, no âmbito da exacerbação industrialista e técnica do Plano de Metas.

A boa escola secundária brasileira seria aquela escola que aglutinaria as heterogeneidades, os mundos diversos, os “muitos brasis”, criando uma lógica de cooperação coletiva dos cidadãos para com o desenvolvimento do país. Por meio dos discursos publicados na RBEP, observa-se a ênfase dada aos aspectos econômicos, esquecendo os aspectos políticos, abastecendo a ju-

**Democracia industrial: uma discussão sobre o fim do bacharelismo
no ensino secundário**

ventude com uma ideologia que se pautava por uma democracia funcional que associava o bem de consumo à prática política.

Por agir assim, no plano nacional, pode-se dizer que a escola secundária era mais um dos segmentos do grande plano de “integração nacional”: era, ao mesmo tempo, mais um dos aparatos reguladores das populações que, nesse período, estavam convivendo com as políticas populistas, com a “instabilidade institucional” do país e era peça central de direcionamento social da juventude por suas “vocações” e “competências”. Portanto, um elemento funcional diante da nova revolução (sem violências extremadas ou conturbações sociais) de costumes, sendo mais um passo civilizatório da humanidade.

Portanto, desenvolvimento-trabalho-intergração social, o cerne daquilo que Jaime Abreu chamou de “democracia industrial”, é o alvo que deveria orientar a observação e as vontades dos educadores e professores, bem como reordenar os parâmetros de qualidade da escola secundária.

Referências

ABREU, J. Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 78, p. 03-18, 1960.

BENEVIDES, M. V. de M. **O governo Kubitschek: desenvolvimento e estabilidade política (1956-1961)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BRAGHINI, K. M. Z. **O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino**. 2005. Dissertação (mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

“O INSTITUTO Nacional de Estudos Pedagógicos em sete anos de atividade”, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 95, 1945.

CUNHA, M. V. da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisa do Inep. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. A educação, problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 07-28, 1944.

_____. Educação para o desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 81, p. 35-66, 1961.

MAGALHÃES, L. Classificação Material dos estabelecimentos de ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 152-155, 1946.

MILLS, W. **A nova classe média**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

Katya M. Zuquim Braghini

_____. **A sociedade de massas**: a elite do poder. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

TEIXEIRA, A. **A sociedade de massas**: a elite do poder. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1961.

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

_____. A escola secundária em transformação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, Inep, n. 57, p. 03-20, 1955.

_____. A escola secundária em transformação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 57, p. 03-20, 1956.

_____. O processo democrático de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 03-16, 1956.

_____. Educação e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 81, p. 71-92, 1960.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960). Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação – CDAPH. Instituto Franciscano de Antropologia, Universidade São Francisco, 2001.

Correspondência

Katya Mitsuko Zuquim Braghini - Rua Ministro Godói, 969 - 4. andar Bl. A / Sl. 4E - 19 - Perdizes - CEP 05015-901 - São Paulo (SP).

E-mail: katya.braghini@yahoo.com.br

Recebido em 16 de outubro de 2007

Aprovado em 25 de março de 2008