

10 Ditaduras e modernização autoritária: o “experimentalismo” nas políticas educacionais de Portugal e Brasil entre os anos 1950 e 1970

Daniel Ferraz Chiozzini¹, Eduardo Norcia Scarfoni²

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | dfchiozzini@pucsp.br
<https://orcid.org/0000-0002-9607-8130>

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | eduardoscarfoni@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3333-6806>

Introdução

Portugal e Brasil enfrentaram períodos ditatoriais marcados por políticas educacionais que, entre outras características, buscaram reformar escolas e currículos, além de implementar medidas de ampliação de acesso à escolarização e reconfiguração do trabalho docente. Nesse sentido, podem ser nomeados projetos de modernização autoritária¹⁶.

© Autor(s), 2024 – A. Teodoro & J. Pintassilgo (Eds.): Nos 50 anos da Reforma Veiga Simão: as políticas educativas entre mudanças e continuidades, pp. 187-204, 2024.
<https://doi.org/10.60543/978-989-757-292-0/2024-sct-vol.5-1.9>

16 O conceito de modernização autoritária aplicado à política educacional brasileira no referido período é utilizado por Motta (2014), notadamente para caracterizar as reformas no ensino

Duas grandes reformas marcaram esse intento: a reforma do ministro da educação Veiga Simão (1970-1974), apresentada no ano de 1971, e aprovada no ano de 1973, período de franco declínio do regime autoritário português; e a reforma implementada pela Lei Federal de nº 5692, aprovada no ano de 1971, no Brasil, período de recrudescimento da ditadura civil-militar¹⁷ brasileira. Apesar de referenciadas na teoria do capital humano¹⁸, que teve notoriedade crescente a partir do final dos anos 1960, o processo de concepção de ambas as reformas foi antecedido por disputas políticas, legais e pedagógicas que remontam os anos 1950 e que envolvem diferentes usos da noção de experimentalismo, impulsionada ou reprimida a partir de interesses dos respectivos governos que, em conjunturas distintas, buscavam fortalecimento e legitimação.

Dialogando com a bibliografia de referência no campo da história da educação, o presente texto busca revisitar esse processo, retomando o sentido da noção de experimentalismo, intrinsecamente associada ao Movimento da Escola Nova, e seu lugar na legislação educacional de ambos os países. São compartilhados os resultados parciais de uma investigação sobre a hipótese de que as políticas que incorporam a ideia de experimentalismo atribuem maior prota-

superior. Em linhas gerais, afirma que o governo autoritário incorporou, nas reformas impostas ao sistema universitário brasileiro, pautas defendidas há anos pelos estudantes e setores progressistas das universidades, sendo exitoso em conter a capacidade de contestação e mobilização dos mesmos, inclusive cooptando opositores. A proposição adotada nesse texto é que, de forma análoga, os governos autoritários de Portugal e Brasil também operaram reformas modernizadoras na educação básica, sobretudo associadas a mecanismos de expansão da rede e índices de escolarização. Sobre a origem o termo sua utilização no Brasil, sobretudo no campo da economia, ver Pires e Ramos (2009). Uma discussão mais aprofundada do conceito, embora necessária, foge ao escopo desse trabalho.

17 O uso do conceito de ditadura civil-militar segue a linha proposta por Reis (2010).

18 Sobre a relação da ditadura civil-militar brasileira com a teoria do capital humano, o estudo precursor, que é referência sobre o tema, é Arapiraca (1979). Um dos estudos recentes que articula a teoria do capital humano com a política educacional do Estado de São Paulo entre 1967 e 1971 é o de Broti (2023).

gonismo e autonomia à escola e aos sujeitos que a compõem, inevitavelmente demandando maior participação social. Por esse motivo, nos anos 1970, foi estrategicamente incorporada à legislação educacional portuguesa como tentativa de reconstrução da adesão social ao “Estado Novo”. Porém, o intento não foi atingido e potencializou a “revolução pedagógica” que antecedeu o movimento deflagrado em 25 de abril de 1974. No caso brasileiro, foi banida da legislação educacional, compondo uma estratégia de repressão e instrumentalização da escola a um projeto político centralizador e tecnocrático, que se apropriou de maneira exitosa da proposição de “democratização da educação”. Nesse cenário, o entendimento das formas de atuação dos sujeitos que estiveram presentes no desenvolvimento dessas políticas educacionais também se constitui como objeto de pesquisa, por desvelar as relações de colaboração de setores da sociedade civil com os regimes ditatoriais.

Essas disputas no meio social, sejam para a permanência ou rutura, nos mostram que a história está em constante movimento:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (Chartier, 2002, p. 17).

Nesse contexto, interessa-nos especialmente o processo de circulação e os usos da noção de experimentalismo no campo da educação, entendido como representação:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) (Chartier, 2002, p.17)

Experimentalismo educacional, uma breve introdução

A noção de experimentalismo remete ao movimento da Escola Nova, especificamente à obra de John Dewey. Uma de suas proposições mais marcantes foi a de que a escola deve se integrar à sociedade e sua função social recai para o presente e não mais para o futuro. A ideia é não mais educar para uma hipotética sociedade ideal, mas para o presente, pautado pela participação ativa da criança na sua comunidade, com o intento de valorizar, de maneira crescente e gradativa, a democracia. Nesse sentido, passou a incorporar, ao processo educativo hipóteses de trabalho, sobretudo oriundas do campo da Filosofia e Psicologia, que deveriam ser testadas em uma escola-laboratório, originando uma espécie de “teoria compreensiva do conhecimento” (Valdemarin, 2010, p. 45). Nesse sentido,

Como Tanner (1997) ressalta, o objetivo da Escola Laboratório não era a formação de professores e os relatórios evidenciam que a abordagem investigativa do conhecimento aplicada à educação das crianças era também desenvolvida com o corpo docente, isto é, que o método experimental era aplicado em todas as situações formativas que envolviam aprendizagem (Valdemarin, 2010, p. 47).

No caso brasileiro, podemos pontuar que os projetos experimentais na educação foram esparsos e distintos. A primeira legislação que criou os ginásios de aplicação, no Brasil, é datada de 1946, com o Decreto-Lei 9.053/46¹⁹, que determinava a criação desses estabelecimentos junto às Faculdades de Filosofia federais. No final dos anos 1950, foi desenvolvida uma política de incentivo a classes experimentais no ensino secundário brasileiro, com a primeira instrução normativa do Ministério da Educação, publicada em 04/07/1958. No ano seguinte, no Estado de São Paulo, o Decreto Estadual nº 35.069/59 regulamentou a instalação e funcionamento das classes experimentais, criando condições para implementação dessa política:

19 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>.

[...] a partir de 1959, começaram a ser implantadas, em um punhado de colégios – especialmente no curso ginasial, o primeiro ciclo do ensino secundário – as classes secundárias experimentais, que construíram uma marcante renovação no ensino secundário brasileiro. Em 1962, quando fechou o ciclo de quatro anos do curso ginasial, havia no Brasil 46 estabelecimentos de ensino secundário que tinham feito ensaios renovadores, sendo que a maioria se localizava nos Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. (Dallabrida, & Chiozzini, 2016, p. 465)

As classes experimentais desenvolveram projetos pedagógicos inovadores pois conseguiram, segundo Dallabrida (2023):

[...] a redução de alunos por turma, escolarização em tempo integral, ensaios de integração disciplinar, realização de pesquisa a partir de roteiros de estudos prescritos em fichas, estudo do meio físico e social, trabalhos em equipe, realização de seminários para a socialização de saberes, reunião frequente de professores para planejar e avaliar e aproximação dos pais do colégio de seus filhos. (Dallabrida, 2023, p. 18)

Um dos desdobramentos dessa política foi, no ano de 1961, ainda no Estado de São Paulo, a criação do Serviço de Ensino Vocacional (SEV), que iniciou a implementação dos chamados ginásios vocacionais. A Lei Estadual nº 6.052/61 e o Decreto nº 38.643/61 criaram, no Estado, uma legislação específica para essas escolas, que estavam diretamente subordinadas ao gabinete do Secretário da Educação. A experiência dos ginásios vocacionais desenvolveu-se durante a década de 1960, sendo terminada, de forma autoritária, após o endurecimento da ditadura civil-militar, colocado em marcha pelo Ato Institucional nº5²⁰. Em linhas gerais, essas escolas desenvolveram diversas proposições lançadas via Classes Experimentais, porém inserindo, em turno integral, um amplo trabalho de Orien-

20 O Ato Institucional nº 5 (AI-5), instituído em 13 de dezembro de 1968, entre outras medidas, autorizou o Poder Executivo a suspender por dez anos os direitos políticos dos cidadãos, o de demitir, remover, aposentar funcionários das burocracias federal, estadual e municipal e suspendeu a garantia de habeas corpus em todos os casos de crimes considerados políticos. (Alves, 2005, p. 161)

tação Pedagógica e Educacional, currículo com disciplinas associadas ao mundo do trabalho, além da proposição de formar o indivíduo crítico e transformador da realidade social em que estava inserido (Chiozzini, 2014).

Anticomunismo, escolas experimentais e centralização das políticas educacionais

A retórica anticomunista surge, no Brasil, no contexto pré-2ª Guerra Mundial. O país assistiu à ascensão de ideias totalitárias em todo mundo. Esses discursos mudavam conforme as circunstâncias e são utilizados em diferentes contextos, a fim de intensificar uma problemática muitas vezes ilusória. Rodrigo Pato Sá Motta (2021) nos lembra que:

[...] os discursos anticomunistas se apropriam de uma tradição presente no Brasil desde o século XX. O anticomunismo se consolidou no país na década de 1930, na sequência da insurreição revolucionária de novembro de 1935, que a memória oficial nomeou de “Intentona Comunista”. (Motta, 2021, p.22)

Foi notório o ataque da ditadura civil-militar brasileira às escolas consideradas experimentais ou inovadoras sob o discurso de combate às ideias comunistas. Tais instituições passaram a ser consideradas, juntamente com toda e qualquer oposição a regime ditatorial, como relacionadas ao “perigo vermelho”, que forjava um cenário de insegurança nacional, justificando posicionamentos mais extremos como a aprovação do próprio AI-5. Porém, pouco antes da aprovação deste Ato Institucional começaram os casos mais intensos de repressão às escolas experimentais²¹. Em 22/10/1967 ocor-

21 Segundo Mota (2008), os militares trabalhavam, nesse contexto, com a proposição de que os comunistas haviam deixado o operariado em segundo plano e passaram a focar sua militância nos meios estudantis. Isso é reforçado por um trecho do documento “Infiltração

reu a invasão de policiais do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) ao Colégio de Aplicação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (Warde, 1980); em 12/12/1969 a invasão militar dos Ginásios Vocacionais, com demissão de diretores, coordenadores e professores. Em 1970 se tem a aprovação do Decreto nº 52.460/70 e, com ele, a eliminação da autonomia administrativa e pedagógica dos Ginásios Vocacionais, Experimental da Lapa e Escola Caetano de Campos, que passam a ser escolas convencionais da rede pública.

Esses episódios, motivados por denúncias que possuem origens e conjunturas distintas, culminaram com a instalação de um Inquérito Policial Militar (IPM) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, instaurado em abril de 1970 e concluído em setembro do mesmo ano, tendo como responsável o Coronel Rubens Resstel, e objetivando investigar as atividades de “corrupção” e “subversão” atribuídas aos Ginásios Vocacionais, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e outros colégios da rede pública estadual. O relatório que fundamentou as conclusões do IPM foi amplamente analisado por Stevolo (2024). Além de uma crítica a uma “ampla autonomia” das escolas, que teriam ensejado supostas “irregularidades e atos ilícitos em sua administração” (Stevolo, 2024, p. 110), há uma declarada preocupação dos militares em torno da defesa do projeto dos Ginásios Pluricurriculares, um modelo de escola experimental pensado no âmbito dos acordos MEC/USAID²², em contra-

comunista nos meios educacionais”, em que Resstel afirma que (...) após um período de rearticulação e reformulação dos esquemas de ação, os agentes da subversão comunista voltaram a atuar, com crescente intensidade e novos métodos, nos meios educacionais, com particular interesse no setor secundarista (Resstel, 1970, p. 7).

- 22 “Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior.

ponto com outras escolas que, tais como os Ginásios Vocacionais, seguiam um modelo experimental autônomo, desenvolvido na esteira do Movimento da Escola Nova:

(...) segundo Resstel, (...) a implementação dos Pluricurriculares situava-se “dentro dos esquemas previstos no acordo MEC/USAID” e, em São Paulo, este esquema fora estabelecido em um convênio, ainda em 1966, pelo então governador do Estado de São Paulo, Laudo Natel. Sua implementação, no entanto, se deu durante a gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967-1970), que tinha Antônio Barros de Ulhôa Cintra à frente da Secretaria Estadual da Educação (SEE) e na figura de José Mário Pires Azanha, Coordenador do Ensino Básico e Normal da SEE, o responsável por executar a instalação dos Pluricurriculares. Deste modo, segue Resstel, os acordos MEC/USAID, enquanto tendência “à renovação e atualização do ensino” foram muito “combatidos, até mesmo em campanhas de rua, pelos comunistas e suas linhas auxiliares” e o que poderia parecer uma “simples divergência de pontos de vista doutrinário didático-pedagógico, passou a constituir séria rivalidade”, quando a equipe do SEV passou a promover “intensa campanha contra os Pluricurriculares” para defender o Ensino Vocacional e para isso promoveu “várias reuniões” subversivas.”(Stevolo, 2024, p.142)

Em outro trecho, Stevolo (2024) destaca o argumento que, após o insucesso do projeto dos Ginásios Pluricurriculares, houve a publicação do Decreto nº 52.460/70, que pôs fim aos Ginásios Vocacionais e ao ensino experimental no Estado de São Paulo como um todo:

Em relação às investigações e aos estudos sobre a Organização e o Sistema de Ensino dos Ginásios Vocacionais, o Relatório de Resstel concluiu que se tratava de um “sistema de ensino caro” e que possuía uma “situação pri-

O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. (...)” (Minto, 2006, s. p.)

vilegiada e ampla autonomia” na SEE, que acabou por ser tornar uma “experiência prolongada” que “não produziu os resultados desejados e, fechada em si mesma, não ensinou a aplicação e o desdobramento que sempre se espera de uma atividade experimental”. (Stevolo, 2024, p. 181)

Um outro documento que revelou essa associação entre anticomunismo e combate às escolas experimentais é o livreto intitulado “Infiltração Comunista nos meios Educacionais”²³, publicado em 12/11/1970, pouco tempo após o encerramento do IPM da Educação, também de autoria do Coronel Rubens Resstel e elaborado com a colaboração de diversos pesquisadores do meio educacional, entre eles Amélia Americano Domingues de Castro e Laerte Ramos de Carvalho, professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O documento sintetizou alguns pontos do Relatório que fundamenta o IPM da Educação e, entre os destaques, ataca um dos cernes das escolas experimentais: a autonomia didática e administrativa:

(...) surgimento e o desenvolvimento de setores isolados de ensino, de exagerada autonomia didática e administrativa, evoluindo um desses setores para um sistema de ensino cujas motivações e orientação ofereciam ambiente propício às indagações e à instalação ideológica na mente dos alunos, entrando num contexto bastante delicado e pleno de riscos nos dias atuais, em que agentes subversivos atuam sub repticiamente nos meios educacionais, aproveitando todas as oportunidades de proselitismo. Alguns métodos e técnicas de ensino prestam-se a desvios de suas finalidades, servindo a propósitos ocultos. Assim, por exemplo, o chamado “Estudo do Meio”, válido como técnica didático pedagógica, mas utilizado muitas vezes, como se constatou, com outras intenções, definidas pela escolha dos ambientes e da orientação dada, ressaltava com frequência as nossas contradições sociais, sem ressaltar também os aspectos positivos da nossa sociedade em evolução. (Resstel, 1970, p. 11)

23 O texto foi inicialmente apresentado em uma conferência realizada por Rubens Resstel no Clube Militar de São Paulo em 11 de novembro de 1970. Tal conferência foi publicada no Jornal Diário da Noite, em 12 de novembro de 1970, com o título, “Resstel denuncia ação subversiva nas escolas e no Jornal” O Estado de São Paulo, em 19 de novembro de 1970, com o título A subversão na escola – A subversão entre os estudantes. (Stevolo, 2023, p.19)

O documento, assim, apresentou um preâmbulo da chamada “Reforma 5692/71”, que representou um projeto centralizador, tecnocrático e pautado na teoria do capital humano²⁴, sem brechas para diferentes inovações no meio educacional.

A Lei nº 5692 foi uma reforma do ensino básico, aprovada no ano de 1971, que está no emaranhado dessa trama, quando a teoria do capital humano estava circulando internacionalmente e influenciando diretamente as políticas educacionais da ditadura brasileira. Essa lei, em aspectos mais gerais, trouxe modificações significativas no âmbito da obrigatoriedade de ensino, ampliando a escolarização obrigatória de quatro para oito anos, no agora denominado “primeiro grau”. O ensino secundário, nomeado como “segundo grau”, passou a ter de três a quatro anos, obrigatoriamente com um viés profissionalizante. Os exames de admissão foram retirados, o que causou uma ampliação de matrículas na rede de escolas públicas.

Porém, o foco na profissionalização e formação para o trabalho foi um dos elementos mais debatidos e que de fato se consolidou com essa lei. Como mostram Freitas e Biccás (2009):

A reestruturação do sistema de ensino que criou o 1º e o 2º graus tem nas mudanças curriculares uma questão decisiva para entendimento do quanto o projeto educacional do regime militar comprometeu-se com propostas deletérias. Com um certo grau de obscurantismo, os conteúdos considerados de caráter acadêmico foram retirados para que fosse possível introduzir disciplinas que abordavam, predominantemente, as temáticas profissionalizantes. (Freitas & Biccás, 2009, p. 282)

24 A teoria do capital humano surge na Universidade de Chicago sendo seu autor Theodore Schultz, que, no ano de 1963, publica seu livro “O valor econômico da educação”, onde estabelecia a educação como fator para o crescimento econômico do país e a necessidade de um tipo de investimento voltado para as demandas do mercado de trabalho (Schultz, 1967). Podemos afirmar que essas ideias já estavam circulando no Brasil antes mesmo da publicação de seu livro, devido a diversos acordos realizados entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) que influenciaram diretamente as políticas educacionais na época.

As mudanças nos currículos voltados para a questão da profissionalização e formação de técnicos nos mostraram essa influência da teoria do capital humano, levando ao aumento da dualidade do sistema educacional, visto que as escolas particulares se mantiveram distantes dessa chamada “profissionalização compulsória” prescrita pela legislação. Houve também um aumento desigualdade e de exigências para cada profissão no mercado de trabalho. Esse cenário vai se modificar apenas com o desmantelamento da ditadura, que, já no final dos anos 1970, estava em turbulência, com o aumento da crise social e econômica.

A noção do experimentalismo educacional em Portugal

Para se entender o contexto dos projetos educacionais experimentais em Portugal, deve-se voltar aos anos 1950, quando o ministro Francisco Leite Pinto, com uma visão desenvolvimentista, ligada a Organização Europeia de Cooperação Económica (OCEE), posteriormente denominada Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), colocou a educação como um dos fatores que deveriam ser ampliados para a mobilidade social e saída do “atraso” da sociedade portuguesa. Isso representou uma mudança de pensamento do regime ditatorial, antes muito fechada e isolada do restante dos países europeus. Leite Pinto é influenciado pelas ideias da teoria do capital humano:

Leite Pinto começou por alargar, em 1956, para 4 anos a escolaridade obrigatória, (Decreto-lei nº 40964 de 31 de Dezembro de 1956) ainda que, no âmbito dos condicionalismos da época, abrangendo inicialmente só os homens, alargando-se posteriormente às mulheres em 1960 (Decreto-lei nº 42994 de 28 de Maio de 1960). Mas face à situação de atraso educativo do país, como ele próprio definia, projetou, em 1959, um Plano de Fomento Cultural, que implicava um ambicioso investimento na educação, o qual ele considerava indispensável, mas sabia da indisponibilidade do regime para tal. (Lemos, 2014, p. 5)

Sem muitos recursos para a aplicação dos seus projetos educacionais, o ministro procurou a cooperação da OCDE para definir os objetivos de desenvolvimento do sistema de ensino português, o que ocorreria no ano de 1959 e viria a se tornar o Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM).

O relatório do PRM só se tornou público no ano de 1964, sob o mandato do ministro da Educação Inocêncio Galvão Teles (1962-1968). Uma de suas políticas foi a ampliação da obrigatoriedade escolar ao ensino primário, passando de quatro para seis anos. Outra característica foi que o:

PRM continha a criação de um ciclo preparatório de dois anos, comum a todo o ensino secundário, em substituição do 1º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório das escolas técnicas, que existiam à data. Tal proposta havia sido formulada pela Comissão do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, criada pelo ministro Leite Pinto e que considerava que a escolha por uma das vias de ensino (liceal ou técnica) não deveria ter lugar tão cedo (final do ensino primário), mas somente no final desse ciclo propedêutico que seria comum às duas vias. (Lemos, 2014, p. 23)

Esses Decretos-Lei foram aprovados em janeiro de 1967, e criaram o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, fundindo o 1º Ciclo do Ensino Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, abrindo a possibilidade de funcionamento experimental de novos tipos de estabelecimentos de ensino (escolas-piloto). Ainda com Galvão Teles, foi aprovado o Decreto-Lei 47587, de 10 de março de 1967, sobre experiências pedagógicas:

Artigo 1.º - 1. O Ministro da Educação Nacional pode determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respectivo Ministério, para além dos casos e limites em que essa realização já é possível segundo a legislação vigente. 2. As experiências podem consistir, inclusivamente, no funcionamento experimental de novos tipos de estabelecimentos de ensino (escolas-piloto).

Três anos mais tarde, após a breve gestão de Hermano Saraiva (1968-1970), em 1970, José Veiga Simão assumiu como Ministro da Educação de Portugal, e fomentou o debate sobre a democratização do ensino. Seu intento era o de atingir a grande camada populacional que não frequentava a escola. Em 6 de janeiro de 1971, apresentou o Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, documento base para sua reforma do ensino. Em 25 de julho de 1973, são aprovadas essas bases para a reforma educacional, que se tornaria a Lei nº 5/73, fazendo com que muitas escolas fossem construídas de maneira rápida para atender sua demanda de ampliação.

Entre as características da reforma Veiga Simão estavam: a institucionalização da pré-escola, a obrigatoriedade escolar por oito anos e a polivalência do ensino secundário que foi dividido em dois ciclos, o primeiro denominado de curso geral e o segundo de curso complementar.

Segundo Rosas (1996):

As grandes mudanças só se dão a partir da década de 1960, verificando-se um esforço no sentido de democratização do ensino e um maior investimento nesta área. A reforma do ensino de Veiga Simão, já sob o governo de Marcelo Caetano, representou uma última tentativa do regime nacionalista, no sentido de uma alteração global das orientações educativas. O último Ministro da Educação do período do Estado Novo revelava um pensamento completamente contrário aos princípios básicos da educação do regime, questionando a compartimentação, o realismo pragmático, a centralização administrativa e a desvalorização das bases do professorado. (Rosas, 1996, p. 289)

A reforma Veiga Simão foi de fato um pensamento contrário ao que já tinha se estabelecido para a educação no regime, porém, como visto, ele veio se modificando lentamente desde o início dos anos 1960, com uma abertura a projetos que estavam circulando em

outros países como o da própria teoria do capital humano e da OCDE.

A ideia de democratização do ensino colocado por Veiga Simão, apesar de ter um caráter inovador, pretendia manter certas tradições do regime do Estado Novo, como observa Pintassilgo (2003):

[...] só o 25 de Abril é que permitiu expurgar os conteúdos programáticos dos valores prevalecentes durante o Estado Novo e dar os primeiros passos na articulação entre o currículo escolar e o projecto democrático. Essa é, aliás, uma das grandes contradições da reforma Veiga Simão: propunha-se democratizar o ensino, preservando, simultaneamente, os tradicionais valores do salazarismo (bem como o regime que os corporizava). (Pintassilgo, 2003. p. 20)

Como mostrado, apesar do cariz inovador da reforma Veiga Simão, a educação portuguesa já vinha caminhando a passos largos para um projeto alinhado com o “discurso liberal meritocrático” (Grácio, 1971). A democratização do ensino apenas se efetivaria em um governo democrático, que se concretizou após 1974.

Conclusão

Os projetos educacionais que circulavam de maneira transnacional desde os anos 1950 estavam, de diferentes formas, sendo lidos e reinterpretados em diversos países, articulados à determinada visão de mundo e aos grupos sociais a ela vinculados. As práticas pedagógicas inovadoras foram assim implementadas em países como Portugal e Brasil, a colocar em evidência a escola como instituição educativa, inclusive reivindicando sua autonomia.

Embora a escola oriunda de movimentos reformistas tenha uma história e memória absolutamente singular, é preciso “integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma

região, (...) por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico” (Magalhães, 1999, p.64). Nesse sentido, é fundamental situá-las perante os interesses de governos que, quando se alteram, levam à substituição de tais práticas pedagógicas, a evidenciar que autonomia escolar é constantemente posta em cheque pelos poderes instituídos, não sem resistência de quem nela atua. Mesmo a educação sob governos ditatoriais carece desse exercício investigativo.

No Brasil, as experiências inovadoras na educação foram distintas e com resultados variados. Com a aprovação da Lei nº 5692, foram quase totalmente banidas do sistema educacional pela ditadura civil-militar. Em Portugal, ocorreu um movimento contrário. A “reforma Veiga Simão” gerou propostas que permitiram inovações no campo educacional, porém dentro dos limites estabelecidos pela ditadura portuguesa.

Esse movimento histórico nos permitiu observar que as permanências e rupturas, mesmo dentro de regimes de exceção, acontecem de maneira constante, de modo que grupos internos e opositores estão se articulando para fazerem prevalecer sua visão de mundo. No caso do experimentalismo, inicialmente distante da ditadura portuguesa, acabaria por ser incorporado com certas peculiaridades, a fim de dar uma sobrevida ao Estado Novo. Paradoxalmente, articulou-se com um movimento pela democracia, que viria a culminar com o fim da ditadura, em 1974.

No Brasil, os diversos projetos experimentais nos levaram a perceber que foram criadas, desde os 1950, possibilidades de atuação dentro das secretarias estaduais, mesmo com conflitos de ideias e projetos, como no caso específico do Estado de São Paulo. Com o recrudescimento da ditadura, essas inovações na educação são totalmente banidas, a fim de atender a interesses específicos do contexto brasileiro.

Apesar das reformas possuírem características semelhantes, ambas condicionadas pela teoria do capital humano, a forma de incorporá-las foi bastante singular, apesar de ocorrerem sob regimes ditatoriais.

Agradecimentos

Agradecemos a Justino Magalhães pelos comentários e críticas que ensinaram a tanto a participação no Colóquio “Nos 50 anos da Reforma Veiga Simão: As políticas educativas entre mudanças e continuidades”, como a produção e finalização desse texto.

Referências bibliográficas

Alves, M. H. M. (2005). *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)*. Editora Vozes, Lda.

Arapiraca, J. O. (1979). *A USAID e a educação brasileira; um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano*. [Dissertação de mestrado, Fundação Getúlio Vargas]. Repositório da Fundação Getúlio Vargas. <https://hdl.handle.net/10438/9356>

Broti, M. P. (2023). *A cruzada pelo ensino técnico no Estado de São Paulo em tempos de ditadura: o governo Abreu Sodré e a educação desenvolvimentista (1967-1971)*. [Tese de doutoramento em Educação, História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39704>

Chartier, R. (2002). *A história cultural: entre práticas e representações*. Editora Difel.

Chiozzini, D. F. (2014). *História e Memória da Inovação Educacional no Brasil*. Editora Appris.

- Dallabrida, N., & Chiozzini, D. F. (2016). Apresentação. *Cadernos De História Da Educação*, 15(2), 464–467. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35535>
- Dallabrida, N. (2023). *Brechas no monólito Educacional: classes secundárias experimentais e inovação do ensino secundário nos anos de 1950-1960*. Editora Appris.
- Freitas, M. C. de., & Biccás, M. de S. (2009). *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. Cortez Editora.
- Grácio, R. (1971/1995). Democratização do ensino. In *Obra completa. II – Do ensino* (pp. 333-339). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, V. (2014). A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas de educação em Portugal: O Projecto Regional do Mediterrâneo e a Reforma de Veiga Simão. *CIES e-Working Papers*, 174. Iscte-Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/9868>
- Magalhães, J. (1999). Contributo para a História das Instituições Educativas – entre a memória e o arquivo. In F. R e M. J. (Orgs.), *Para a História do Ensino Liceal em Portugal: Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)* (pp. 63-77). Universidade do Minho.
- Minto, L. W. (2006). MEC-USAID. In *Navegando pela História da Educação Brasileira: Glossário*. HistedBr. <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>
- Motta, R. P. S. (2008). Os olhos do regime militar brasileiro nos campi. As assessorias de segurança e informações das universidades. *TOPOI*, 9(16), 30-67. <https://www.scielo.br/j/topoi/a/zMNPct3W9cjyrNbQdVWbZTs/>
- Motta, R. P. S. (2014). *As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Zahar Editores.
- Motta, R. P. S. (2021). *Passados presentes: O golpe de 1964 e a ditadura militar*. Zahar Editores.

- Reis, D. A. (2010). Ditadura, anistia e reconciliação. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, 23(45), 171-186. <https://doi.org/10.1590/S0103-21862010000100008>
- Pintassilgo, J. (2003). Construção histórica da noção de democratização do ensino. O contributo do pensamento pedagógico português. In M. M. Vieira, J. Pintassilgo, B. P. e Melo (Orgs.), *Democratização escolar: Intenções e apropriações* (pp. 119-141). <http://hdl.handle.net/10451/4022>
- Pires, M. J. de S.; Ramos, P. (2009) O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil. *Revista Econômica do Nordeste*, 40(3), 411-424. <https://doi.org/10.61673/ren.2009.367>
- Resstel, R. (1970). *A infiltração comunista nos meios educacionais*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Rosas, F. (1996). Saber Durar. In M. J. *História de Portugal*. 7. (pp. 168-169). Círculo de Leitores.
- Schultz, T. (1967). *O valor econômico da educação*. Zahar editores.
- Stevolo, P. (2024). *A perseguição ao Serviço de Ensino Vocacional do Estado de São Paulo (1968-1970)*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/D.8.2024.tde-14052024-110428>
- Valdemarin, V. (2010). *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. Cortez Editora.
- Warde, M. (1980). O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. In W. E. Garcia, & C. Barroso (Eds.), *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. Cortez Editora