

FERNANDA GOMES VIEIRA

**SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA
FNFi: O GOVERNO DOS ESTUDANTES DAS CLASSES SECUNDÁRIAS
EXPERIMENTAIS (1959-1961)**

FLORIANÓPOLIS, 2023

FERNANDA GOMES VIEIRA

**SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA
FNFi: O GOVERNO DOS ESTUDANTES DAS CLASSES SECUNDÁRIAS
EXPERIMENTAIS (1959-1961)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: História da Educação. Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.
Orientador: Prof. Dr. Norberto Dallabrida

FLORIANÓPOLIS, 2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Vieira, Fernanda

Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da
FNFI: : o governo dos estudantes das classes secundárias
experimentais (1959-1961) / Fernanda Vieira. -- 2023.
125 p.

Orientador: Norberto Dallabrida

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

1. Colégio de Aplicação. 2. Governo dos estudantes. 3. Classes
Secundárias Experimentais. 4. Serviço de Orientação Educacional.
5. Avaliações Psicológicas. I. Dallabrida, Norberto. II. Universidade
do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

FERNANDA GOMES VIEIRA

**SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA
FNFi: O GOVERNO DOS ESTUDANTES DAS CLASSES SECUNDÁRIAS
EXPERIMENTAIS (1959-1961)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: História da Educação. Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Norberto Dallabrida, Dr.

Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Prof^ª. Libânia Nacif Xavier, Dr^ª.

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^ª. Lia Machado Fiuza Fialho, Dr^ª.

Universidade Estadual do Ceará

Prof. Celso Kraemer, Dr.

Universidade Regional de Blumenau

Prof^ª. Clarícia Otto, Dr^ª.

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2023

Dedico este trabalho a toda minha família de sangue e de coração!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, a toda espiritualidade e aos meus pais, Valéria e Marco, que me deram à vida. Sou imensamente agradecida por minha mãe e meu tio Carlinhos que se dedicaram incansavelmente ao meu desenvolvimento com amor e investiram sempre na minha educação. À minha avó Dina por ter sido a base da minha criação e pelo amor sem medidas, às minhas primas e primos, tios e tias pela torcida e confiança. Ao meu companheiro Luciano e minha filha Angelina, que dividiram por 2 anos o nosso espaço, o nosso tempo, e minha dedicação com a dissertação, obrigada por todo o apoio, compreensão, ajuda técnica, escuta, incentivo, sem isso não seria possível chegar aqui, vocês são meu maior tesouro e conquista. Assim como agradeço à família Caletti por acreditar e torcer pelos meus projetos, em especial minha sogra Maria por toda sua preocupação e carinho!

Agradeço imensamente as minhas amigas, tanto as distantes fisicamente que mesmo sem muita troca constante sei que desejam e emanam boas energias para que eu consiga chegar aonde sonho, principalmente à Mila, Lulu, Lara, Angie, Ingrid, Nandona e Dani. À família que construí em Balneário Camboriú, Fer, Lê e Nola, que sempre estavam prontos para ajudar na logística com a Angelina, no incentivo, no acreditar em mim desde a graduação, sou feliz por ter vocês. Às minhas amigas incríveis, que eu sou fã número 1, Cristina (Cris) e Juliana (Ju), sem as quais eu não teria alcançado este resultado, elas foram apoio incondicional, escuta ativa com comentários e sugestões pertinentes, encorajaram em momentos de fraqueza, me alegam constantemente, acreditam em mim quando eu mesma não acredito. Cris, sua experiência e exemplo de profissional me mantiveram firme no propósito e Ju, sua tese foi o farol que guiou meu mestrado e seu trabalho como orientadora me enche de esperança, sou profundamente grata a amizade de vocês. À minha doce amiga, Nataliê, companheira do mestrado, que dividiu as dores e sabores dessa experiência e entrou como uma luz na minha vida para dividirmos muito mais. E às companheiras e companheiro de jornada acadêmica, pelas trocas e risadas, em momentos remotos e pandêmicos, Manu, Ana Karina, Mayara, Mariana, Maynine, Vanessa e Bruno.

Ao meu orientador, que tenho grande admiração pelo trabalho e pesquisa que desenvolve, pela sua paixão por conhecimento e querer fazê-lo circular assim como pela história da educação e com quem construí seis anos de muito aprendizado, como bolsista IC e mestranda, no qual ele me guiou com maestria, incentivador constante da minha escrita e desenvolvimento acadêmico. Professor Norberto, muito obrigada por partilhar seu tempo, seus conhecimentos e acreditar no potencial desta pesquisa, por orientar e conduzir com muita

sabedoria, risadas, boas conversas e encontros sempre enriquecedores, mas principalmente serei eternamente grata pelas pontes inimagináveis que criasse para mim!

Gratifico a Biblioteca da UDESC pela prontidão em ajudar com as referências, em buscar artigos antigos, parabéns pelo trabalho de apoio ao estudante de pós-graduação. Agradeço ao PROEDES, em especial à Denise, por todo o apoio com a coleta das fontes, que possibilitou que eu construísse essa pesquisa, e, claro, à Raquel, amiga que ganhei com a disciplina isolada na UFRJ, que mesmo antes de me conhecer se colocou à disposição em ajudar com as fontes, sem sua ajuda não teria ido tão longe na empiria, muito obrigada! Ao grupo do projeto MemoCAp: História Social do Colégio de Aplicação da UFRJ, por me acolher, partilhar e ouvir, em particular a Mônica que mediou esse encontro, me ajudou com informações necessárias, e a Roberta, que me agraciou com conversas e reflexões sobre a Orientação Educacional e o Rio de Janeiro, sempre muito divertidas.

Sou muito grata aos docentes do Programa de Pós-Graduação da UDESC pelas aulas e ampliação de conhecimentos, em particular as professoras Roselaine Ripa, que me é um exemplo e Ana Paula Nunes Chagas, que me apresentou encantadoramente Foucault. Às professoras: Libânia Xavier, Lia Fialho, Claricia Otto e ao professor Celso Kraemer, estudiosos que admiro o trabalho, muito obrigada por aceitarem participar da banca de defesa desta pesquisa e que muito contribuíram com o melhoramento dela.

Por fim, mas não menos importante, sou grata à FAPESC pelas bolsas de pesquisa, que financiaram o desenvolvimento desta dissertação, que ela possa trazer bons proveitos, assim como as bolsas proveram-me ao longo da jornada.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p.44).

A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber de todos os processos que giram em torno da população (FOUCAULT, 2008a, p.140)

RESUMO

Em 1948 foi criado o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia (CAp da FNFfi) da Universidade do Brasil, que já nasce com o viés experimental e com um Serviço de Orientação Educacional afim de ser um espaço de prática de ensino da faculdade. Dez anos depois, com base nos esforços renovadores e o foco na educação secundária, a Diretoria do Ensino Secundário autoriza a implantação das classes secundárias experimentais, a fim de abarcar o crescente aumento desta etapa de ensino e experimentar novos métodos como um currículo flexível e número reduzido de alunos com a obrigatoriedade da Orientação Educacional. O CAp da FNFfi adere a experiência abrindo duas turmas experimentais em 1959. O recorte temporal de 1959 a 1961 se justifica por abranger os anos de atuação do Serviço de Orientação Educacional (SOE) nas turmas experimentais encontrados no corpus documental. Neste caminho, o objetivo geral da presente dissertação é compreender, dentro da cultura escolar capiana, a regulação dos estudantes das classes secundárias experimentais pelo governo do Serviço de Orientação Educacional. Teceu-se um uso teórico de Michel Foucault atrelado a cultura escolar por Dominique Julia em que se buscou pensar as práticas discursivas que constituíam e organizavam o SOE enquanto uma forma de governar os estudantes das turmas experimentais, e deste modo regular seus comportamentos e definir modos de ser capiano, atuando em um controle da subjetivação do discente; para validar essas práticas foram usadas as avaliações psicológicas como técnicas de governo. Este desenrolar se deu a partir da análise do plano do SOE para as classes experimentais e dos programas de orientação em grupo, em que foi possível focalizar o caminho construído pelo SOE para a ação no campo de possibilidades do/a estudante e conduzi-lo no tornar-se capiano, sinônimo de busca pela excelência, cidadania e progresso social. Também foram analisados o programa e os relatórios do estágio em Orientação Educacional, a fim de pensar sobre as práticas que atuavam no direcionamento do condutor de condutas: o orientador. Neste corpus documental foi possível desdobrar as avaliações psicológicas, que validavam as verdades construídas sobre os discentes a partir de saberes médicos, psicológicos e pedagógicos escolanovistas na tentativa de assegurar um assujeitamento. A partir dos relatórios anuais do SOE de duas das orientadoras educacionais que trabalharam com turmas experimentais, com foco na Laís Esteves Loffredi que conduziu a reestruturação do serviço para a experiência pode-se discorrer reflexivamente sobre a regulação da ação docente a partir de uma proposta de unidade de conduta de excelência, sobre o desenvolvimento dos conselhos de classe enquanto o ápice da classificação e solidificação dos discursos sobre o estudante e a instrução dos pais com saberes sobre a adolescência e a

aceitabilidade da experiência usados como uma técnica de governo pelo olhar da orientação educacional. Em conclusão, entender o SOE como fundamental para o governo que direciona a partir de saberes-poder os estudantes, para agir e operar modificações sobre sua alma e corpo, pensamento e conduta em uma autovigilância.

Palavras-chave: Colégio de Aplicação. Governo dos estudantes. Classes Secundárias Experimentais. Serviço de Orientação Educacional. Avaliações Psicológicas.

ABSTRACT

The Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia (CAp of the FNFi) of the University of Brazil, was opened in 1948, and was already created with the experimental bias and an Educational Guidance Service (SOE), aiming to be a practice space for teaching in the faculty. Ten years later, based on the renovation efforts and focus on secondary education, the Board of Secondary Education authorized the implementation of the Experimental Secondary Classes, in order to embrace the accelerating growth of this education stage and to experiment new methods based on a flexible curriculum and a reduced number of students with the obligation of a Educational Guidance. The Cap of the FNFi adhered to the experience, opening two experimental classes in 1959. This research found that the timeframe from 1959 to 1961 is justified as it encompasses the years in which the SOE acted in the experimental classes. In this way, the general objective of the present dissertation is to understand, within the Capian school culture, the regulation of the students in the experimental secondary classes by the government of the Educational Guidance Service. Michel Foucault theory was used as a theoretical and methodological basis linked to the Dominique Julia's school culture in which were investigated the discursive practices that constituted and organized the SOE as a way to govern the students of the experimental classes, thus regulating their behaviors and defining the ways of being Capian, and acting in a control of the subjectivation of the students. Psychological evaluations were used as governing techniques to validate these practices. This interpretation was unrolled from the analysis of the SOE plan for the experimental classes and the group guidance programs, in which it was possible to focus of the path built by the SOE for operate in the student's field of possibilities and to lead him in becoming a Capian, synonym of search for excellence, citizenship, and social progress. The program and the internship reports in Educational Guidance were also analyzed, in order to reflect on the practices that acted on the direction of the conduct conductor, the guidance counselor. In this documental corpus, it was possible to unfold the psychological evaluations, which validated the constructed truth about the students based on medical, psychological and pedagogical New-School knowledge. Based on the SOE annual reports of two guidance counselors who worked with experimental classes, and focused on Lais Esteves Loffredi, who led the restructuring of the service for the experiment, one can reflectively discuss the regulation of the teaching action based on a proposed unity of a conduct of excellence, on the development of the class councils as the apex of the classification and solidification of the discourses about the student and the instruction of parents with knowledge about adolescence, and the acceptability of the experiment as a

technique of government by the student.

Keywords: Application College. Student government. Experimental High School Classes. Educational Guidance Service. Psychological Evaluations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Prédio cedido pela Fundação Getúlio Vargas, na Praia de Botafogo.....	19
Figura 2: Sede (provisória) do CAp, na Lagoa, Rio de Janeiro.....	19
Figura 3- Recorte de notícia sobre o ISOP no Diário Carioca em 1954	42
Tabela 1- Divisão das aulas do SOE 1ª série ginásial 1959/1960	57
Figura 4- Recorte do Planejamento de Estágio do SOE.....	72
Figura 5- Organograma das relações do CAp	74
Figura 6- Temas abordados na Turma C - Experimental nas orientações em grupo.....	78
Figura 7 - Cópia do gráfico da avaliação conceitual de um estudante com média final 84	81
Figura 8 - Gráfico avaliativo de Interesse e Atenção da turma 1ª ano ginásial C	81
Figura 9 - Resumo do planejamento do SOE para os estudantes de 1949	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário

CAp – Colégio de Aplicação

CBEP – Centros Brasileiros de Pesquisa Educacional

DES – Diretoria do Ensino Secundário

DASP - Departamento de Administração do Setor Público

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSOP - Instituto Nacional de Seleção e Orientação Profissional

ISOP – Instituto de Seleção e Orientação Profissional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SOE – Serviço de Orientação Educacional

OE – Orientação Educacional

UB – Universidade do Brasil

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. O SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA CLASSIFICAÇÃO E NA REGULAÇÃO DO ESTUDANTE	39
2.1 PLANO DE TRABALHO DO SOE NAS CLASSES SECUNDÁRIAS EXPERIMENTAIS	47
2.2 PROGRAMAS DE ORIENTAÇÃO EM GRUPO DA CLASSE GINASIAL EXPERIMENTAL	53
3. O ESTÁGIO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	65
3.1 PLANEJAMENTO DO ESTÁGIO PARA OS ESTUDANTES DA FNFI.....	70
3.2 RELATOS DE VISITA E RELATÓRIO DE ESTÁGIO	73
4. PRÁTICAS DE GOVERNO DO SOE NAS AVALIAÇÕES ANUAIS	85
4.1 A BUSCA PELA UNIDADE NA CONDUÇÃO DO ESTUDANTE E A ESPECIFICIDADE DOS CONSELHOS DE CLASSE.....	88
4.2 CÍRCULO DE PAIS: GUIANDO O ESTUDANTE PELA FAMÍLIA.....	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	113

1. INTRODUÇÃO

O interesse pela temática do Serviço de Orientação Educacional (SOE) do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) como uma forma de governo dos estudantes das classes secundárias experimentais decorre primeiramente da experiência como bolsista de Iniciação Científica na pesquisa institucional “Cultura Escolar nas Classes Secundárias Experimentais (décadas de 1950 e 1960)”. Essa investigação de alcance nacional estudou o movimento de implantação das classes secundárias experimentais, que advém de uma apropriação escolanovista para o ensino secundário brasileiro em colégios públicos e privados. O grupo de pesquisa vinculado a ele avançou nos estudos das classes secundárias experimentais no Estado de São Paulo principalmente, com pesquisas também no Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará, Pernambuco, Goiás e Rio de Janeiro (DALLABRIDA, 2022). Como este último Estado carecia de um olhar mais direcionado para a experiência na rede pública, trouxe essa tarefa para a minha vivência no mestrado a partir da vontade de aprofundar os questionamentos que surgiram do meu Trabalho de Conclusão de Curso realizado em 2021 e do encontro com Michel Foucault. O TCC investigou a representação das classes secundárias experimentais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no periódico Revista Escola Secundária na lente teórica da Nova História Cultural (VIEIRA, 2021). Com a vontade de desdobrar a investigação por um outro viés, a busca dessa determinada experiência histórica e minha própria com a temática, através de problematizações com as ferramentas foucaultianas culminam no acontecimento desta pesquisa. Levanto nesse caminho alguns questionamentos: como surgiu a necessidade da Orientação Educacional no Ensino Secundário? Como os saberes de base biopsicológica adentraram os saberes educacionais? De que maneira as classes secundárias experimentais do Colégio de Aplicação se utilizaram da Orientação Educacional? De que forma o SOE do colégio governava os estudantes? Alerto que não busco por certezas nessas indagações, mas sim, pontos de reflexão para (re)pensar essa área da educação brasileira e movimentar esta pesquisa.

Desdobrar-se-á um contexto histórico a fim de delinear melhor o objeto pesquisado. O ensino secundário, que corresponde ao Fundamental II e Ensino Médio, expandia-se desde a Reforma Francisco Campos, em 1931 que, de acordo com Dallabrida (2009) oficializou em nível nacional a modernização da escola secundária. Esta visava superar o regime de cursos preparatórios e exames parcelados, além disso aumentou o tempo de ensino e sua divisão em dois ciclos trazia complexidade, proporcionando “[...] encaminhamentos mais específicos aos

cursos superiores” (DALLABRIDA, 2009, p. 187). Outra modernização da reforma de 1931 é que “[...] há uma ênfase à educação do corpo, que deveria ser regulado não por meio do tradicional castigo físico, mas pela articulação da prática disciplinar moderna” (DALLABRIDA, 2009, p.189). Com a Reforma Capanema, em 1942, estabelecida de modo autoritário por meio de decretos-lei, o ensino secundário ficou dividido em curso ginásial (4 anos) e colegial (3 anos), podendo ser no curso clássico ou científico (BRASIL, 1942), ocorre um retorno das humanidades e certo retrocesso à modernização de 1931 e a desejada pelos renovadores (DALLABRIDA, 2014). Contudo, o ensino secundário crescia em ritmo acelerado, com 56.000 matrículas em 1932 atingindo 307.000 em 1947, “evoluindo para se tornar um ensino de massa, a organização legal se mantinha, entretanto, dentro das antigas linhas, com objetivos e características quase exclusivos de educação destinada a uma minoria” (AMADO, 1973, p.3). O aumento dessa demanda pelo ensino secundário de acordo com Jayme Abreu (1961 *apud* NUNES, 1979) se dá por quatro vias: ascensão social; maior preparação profissional; acesso ao ensino superior e ao ensino industrial, o de menor custo.

Com a abertura política, saindo de uma modernização autoritária nos moldes varguistas, para um ideário desenvolvimentista motivado pelo progresso da industrialização, precipitaram iniciativas reformadoras, que buscavam focar na educação secundária pública de qualidade a partir da flexibilização curricular e da diversificação do ensino pelas aptidões dos estudantes. Uma delas era instaurar a lei de diretrizes e bases da educação nacional, a fim de atender o aumento da demanda por essa etapa de ensino, as exigências de um mundo moderno e transformar a educação para poucos em uma educação de massa direcionada pela elite. Em 1948, havia sido feita a exposição de motivos para tal, onde se criticava a rigidez na educação ainda mantida desde os tempos da ditadura de Getúlio Vargas, mas o projeto fora barrado na câmara (AMADO, 1963), o que reforçou a instabilidade que se encontrava a política nacional, recém democratizada. “A luta pela modernização do ginásio brasileiro reveste-se, então, do caráter de uma luta contra a lei, ou mais propriamente, contra a estrutura conservadora de poder”, que o condicionava (NUNES, 1979, p.27).

Nesse mesmo ano de 1948 foi criado, com o *status* de excelência e já de base experimental, o primeiro Colégio de Aplicação (CAp) do país sob a tutela da FNFi da Universidade do Brasil, pelo professor Luiz Alves de Mattos, seu diretor, atuando exclusivamente no secundário até 1970 (MARTINS, 2015). Esta possibilidade de abrir um CAp, já estava prevista pelo Decreto-lei nº 9.053 de 12 de março de 1946, que obrigava as Faculdades de Filosofia manter anexado a elas um ginásio onde pudesse ser experimentado práticas docentes para a formação de professores do ensino secundário (BRASIL, 1946a, s/p).

Complementado pelo Decreto-lei nº 9.092 – que amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e afirma em seu artigo 4º: “para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberão formação didática, teórica e prática no ginásio de aplicação e serão obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação” (BRASIL, 1946b, s/p). Tais decretos reforçaram a existência de um *locus* específico para uma cultura escolar experimental e psicologizante adentrar na escola secundária e na formação docente, ou seja, as possibilidades renovadoras infiltraram-se nas leis com bastante limitações.

Os Colégios de Aplicação surgem na tentativa de abarcar duas frentes: o crescente aumento do ensino secundário, sem alterar a qualidade; e, a necessidade de introduzir uma prática de ensino, uma possibilidade de experimentação e pesquisa para os licenciandos secundaristas. De acordo com Kinpara (1997), o diploma de licenciatura antes de 1939 era concedido a todos os concludentes dos Cursos de Filosofia, a partir deste ano, que ‘coincide’ com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (UB)¹, exigiu-se a frequência no Curso de Didática, que tinha na matéria de Didática Especial, a prática de ensino, sendo seu catedrático o prof. Luiz Alves de Mattos. Antes disso, os primeiros docentes para o Ensino Secundário foram formados, de 1936 até 1938, pela Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, criada em 1934. Outro ponto levantado pela autora, foi justamente o enfoque na formação de professores em curso superior para lecionar no ensino secundário, mas não no ensino comercial, industrial, agrícola e normal (KINPARA, 1997). Segundo Frangella (2000), Gustavo Capanema, em 1942, anuncia um colégio de

¹ Em 1937 ocorre a institucionalização da Universidade do Brasil (UB), por Gustavo Capanema, que fagocita a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) primeira do país criada pelo decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, para levantar a bandeira do caráter nacional, do padrão universitário desejável, além de conferir o título de doutor honoris causa ao presidente Getúlio Vargas. Em consequência da crescente repressão e do aumento do controle com a ditadura do Estado Novo, a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira, em 1935, com caráter renovador e voltado à pesquisa científica, é extinta quatro anos depois de seu funcionamento. Em seguida, a UB ganha para seu escopo a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) pelo decreto-lei de nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que a organiza. A FNFi integra o caráter de pesquisa para a universidade, já que recebeu grande parte do que foi o acervo da UDF, atuando em substituição à Escola de Educação, e com o papel principal de preparar o magistério para o ensino secundário e normal. Com a retomada do foco para a pesquisa, a FNFi se destaca nesse ramo dentro da UB com as frentes de pesquisa em Física, Microbiologia, Matemática, História Natural e Geografia, com a participação de professores estrangeiros (FÁVERO e LIMA, 2011; FRANGELLA, 2000). Apesar de não mencionado pelas autoras como mais uma abertura à pesquisa proporcionada pela FNFi, aos custos da UDF, os cursos de licenciatura tiveram a oportunidade de um viés pesquisador, experimental e construtor do conhecimento com a tutela de um Colégio de Aplicação. Afinal, a preocupação com a formação de professores era urgente, em uma época com a maioria dos professores leigos, era um tópico que ligava a questão universitária com o ensino secundário para a efetivação da construção social moderna desejada.

demonstração², que se chamaria José Bonifácio, para atender as questões didáticas na formação de professores, e, ainda,

seguindo o rastro desse movimento, em 1944, Lourenço Filho como diretor do INEP, encomenda a Álvaro Neiva os primeiros estudos para a implantação de colégios de demonstração vinculados às Faculdades de Filosofia. A gestão da ideia desse colégio de demonstração é inspirada pelas proposições escolanovistas e pelo pragmatismo de Dewey, tendo como principal objetivo a criação de um espaço de formação docente que se desse através da própria experiência do trabalho, o que permitiria também a experimentação de novas orientações técnicas e metodológicas (FRANGELLA, 2000, p.7).

A FNFi, antes da criação do Colégio de Aplicação da FNFi – atualmente conhecido como CAp da UFRJ – executava a parte prática dos licenciandos, principalmente, no tradicional colégio de elite Pedro II, que não permitia nenhum experimentalismo no estágio dos professores. Essa preocupação pode ser encontrada tanto no ofício de pedido de abertura do CAp de Carneiro Leão (1948), diretor da FNFi, ao reitor da Universidade do Brasil, quanto no alerta do discurso manuscrito por Luiz Alves de Mattos para a instalação do colégio: “tal sistema (de estágio) além de penoso e deprimente para nossos alunos e assistentes, cerceava demasiadamente as possibilidades de uma observação sistemática e de uma prática eficaz, tolhendo-nos toda iniciativa e liberdade de ação” (MATTOS, 1948, s/p). Assim, o Colégio de Aplicação da FNFi, nasce com três turmas de primeira série ginásial, devido à demanda de alunos, e uma turma de clássico e outra de científico para atender a todas as possibilidades de estágio da faculdade (LEÃO, 1948). Corroborando com o anseio renovador, desde o início, o CAp se propõe de base experimental, com o pioneirismo no uso do estudo dirigido (PENTAGNA, 1967) e com o Serviço de Orientação Educacional (SOE) atuante³, além de possuir um médico escolar e uma enfermeira. Para entrada no colégio as matrículas eram “rigorosamente limitadas”, onde os alunos teriam que se submeter “a uma prova de seleção (testes de nível mental), prova simples que servirá para a constituição de turmas homogêneas”, além do uso de testes psicológicos como critério de classificação caso haja

² Frangella (2000) não discorre sobre o colégio José Bonifácio e relata que encontrou nas documentações sobre a fundação do CAp da UFRJ a nomenclatura colégio de demonstração, depois sendo mudado para colégio de aplicação. A documentação selecionada para esta dissertação, desde o documento manuscrito com o discurso que foi proferido por Luiz Alves de Mattos na inauguração do colégio, encontra-se a nomenclatura colégio de aplicação, não sendo encontrada nenhuma outra no arquivo movimentado por esta pesquisa.

³ A importância e centralidade do SOE, a função da Orientação Educacional e o papel do orientador exposto ao longo dessa pesquisa encontra similaridades e ressonâncias com a pesquisa feita por Frizzo (2022) sobre o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (CA-FFCL). Embora o CA-FFCL destoe da criação do CAp da FNFi, pois naquele ocorreram intensos debates sobre a pertinência da criação de um ambiente “artificial” para estágio de professores, sendo criado apenas 10 anos depois do decreto, em 1956, contudo, o papel articulador do SOE entre a vida escolar, social, familiar e profissional se mantém como questão central da renovação pedagógica em ambos.

excedente ao número de vagas, que era limitado a trinta alunos por turma (RENOVAR..., 1948, p.1-2). Porém, o CAp traz consigo dificuldades financeiras desde sua abertura, o próprio diretor da FNFi reconhece que a meta “está ainda longe de corresponder às boas organizações norte-americanas, e mesmo ao que desejamos para o Colégio, todavia, já irá prestar os serviços que dele esperamos” (LEÃO, 1948, s/p).

Figura 1- Prédio cedido pela Fundação Getúlio Vargas, na Praia de Botafogo.



Legenda: Colégio de Aplicação da UFRJ inicia suas atividades em prédio cedido pela Fundação Getúlio Vargas, na Praia de Botafogo
Fonte: (SEDES..., s/d)

Figura 2: Sede (provisória) do CAp, na Lagoa, Rio de Janeiro.



Legenda: Sede provisória na J.J Seabra comemora 60 anos
Fonte: (SEDES..., s/d)

A partir disso, é necessário considerar a responsabilidade, o prestígio e as tensões carregadas pela necessidade inadiável de criar uma escola modelo como um laboratório de práticas para a formação docente, e que só poderia estar vinculada à ‘primeira’ universidade do país e em sua capital. A potência toponímica e o status inaugurador do CAp contou com o empréstimo de um prédio pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), devido às redes de relação de Luiz Alves de Mattos, onde funcionou por três anos (Figura 1). Em seguida, o CAp dividiu o local com outras escolas que funcionavam em período oposto: Escola Senador Correia, até

1958; e, depois, transferiu-se para uma sede provisória, junto com a Escola Municipal Thales de Mello, no bairro Lagoa (Figura 2). Em 1986 pode funcionar de forma exclusiva no prédio, contudo continuou sem muita verba para reformas – e o CAP da UFRJ segue nesta sede atualmente. Mas o lugar mítico de excelência, que tratava do ideal do colégio e da identidade dos seus professores e estudantes, não foi impossibilitado pelas restrições materiais; em certa maneira isso ajudou a firmar esse lugar (VIEIRA,2023). Como ficou retratado no livro *Intelectuais e Guerreiros* de Alzira Abreu: “em pouco tempo de funcionamento adquiriu grande prestígio e tornou-se conhecido como um dos melhores colégios do Rio de Janeiro” (ABREU, 1992, p. 8).

Mafra (2006) reforça que o CAP teve três importantes mediadores: o professor e intelectual Lourenço Filho, catedrático da disciplina de Psicologia da Educação da FNFi, que apoiou o colégio financiando o estudo com Álvaro Neiva para sua implementação e arrumando um local para o CAP após a desocupação do prédio emprestado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV); Carneiro Leão, diretor da FNFi (1945-1957) e forte estimulador da renovação pedagógica e da relação do CAP com a Universidade do Brasil. E por fim, o já mencionado Luiz Alves de Mattos⁴, diretor do colégio, professor catedrático de Didática da FNFi, que apesar de ter uma formação básica e superior católica, assim como a continuada na Catholic University dos EUA, onde recebeu os títulos de doutor em Teologia e Educação, esteve em contato com o pensamento do filósofo norte-americano John Dewey, que o fez ansiar por uma educação experimental e pragmática (MAFRA, 2006). Além disso, atuou na antiga Universidade do Distrito Federal (UDF), na FGV, criou o Colégio Nova Friburgo (CNF), em 1950, com seu braço direito, Irene Mello de Carvalho, que ficou como diretora pedagógica e depois assumiu a direção do CAP da FNFi com a sua saída em 1965 e era diretora pedagógica do CNF (MARTINS, 2015). O que o coloca como um forte intelectual que atua como mediador cultural, que produz “novos significados, ao se apropriar de textos, ideias, saberes e conhecimentos, que são reconhecidos como preexistentes” e a partir dessa mediação cria um bem cultural singular (GOMES e HANSEN, 2016, p.18): as bases de saberes do CAP da FNFi.

O fôlego da renovação é tonificado na década de 1950, o próprio discurso de Getúlio Vargas, novamente presidente, em 1951, mas dessa vez pelo voto, muda de uma centralização e intervenção estatal na construção da unidade nacional para incorporar ao seu discurso “[...] a máxima defendida por Anísio Teixeira de que era imprescindível ajustar o nosso arcabouço

⁴ Para aprofundar suas redes ver: Silva e Vieira (2020).

institucional às peculiaridades sociais para que a escola pudesse atuar de forma positiva às necessidades de desenvolvimento do país” (XAVIER, 2005, p.114-115). Então, as lideranças renovadoras voltam a postos burocráticos e o incentivo de órgãos como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com Anísio Teixeira como diretor (1952-1964); a Diretoria do Ensino Secundário (DES) com Gildásio Amado (1956-1963); o Ministério da Educação e Cultura (MEC) administrado por Clóvis Salgado (1956-1959); e a relação com a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), crescem na direção de melhorar a educação secundária. Nasce então, em dezembro de 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPE), um dos pilares desse movimento inovador sustentado pelo INEP para (re)conhecer a realidade nacional. Com a mediação de Anísio Teixeira, não sem tensões com o Governo, a necessidade de descentralização, flexibilidade para abrigar a diversidade em contraponto à imposição vertical de uma unidade nacional é exposta (XAVIER, 2005). Além disso, a parceria com a UNESCO possibilitou um sistema de troca de saberes com a vinda de professores visitantes para as universidades, programas de cooperação acadêmica ampliando a circulação de discursos renovadores.

Na mesma direção, a DES propunha uma descentralização e assistência técnico-pedagógica, que se daria pelos instrumentos já pensados por Armando Hildebrand, antecessor de Gildásio Amado, que foi o seu concretizador: as inspetorias seccionais de ensino e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), quando ele assume em 1956 (PINTO, 2008). Além disso, a CADES teve como objeto para a circulação de suas experiências o periódico “Revista Escola Secundária”, criado em junho de 1957, do qual Luiz Alves de Mattos era redator-chefe (ROSA, 2014). Nesta revista, encontravam-se os ideais renovadores para o ensino secundário e a formação docente, que contava com uma grande soma de publicações de professores do CAP, algumas experiências relatadas do colégio, além de possuir uma seção exclusiva para a Orientação Educacional (OE). No ano seguinte à criação da revista e, dez anos depois da criação do CAP, em 1958, após a movimentação estratégica de Gildásio Amado a partir da DES, o Ministério da Cultura e Educação (MEC) publica o sopro experimental da educação secundária: as “Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais” (BRASIL, 1958), que oficializa a implantação as classes secundárias experimentais do CAP da FNFi no ano seguinte.

De acordo com a pesquisa de Vieira (2015) foi a experiência de Luiz Contier, nos anos de 1950, no Instituto Alberto Conte em São Paulo, inspirada nas *classes nouvelles*⁵ francesas, apresentada na Jornada de Diretores de 1956, quando o educador expôs o programa de suas classes experimentais e seus princípios pedagógicos e de orientação, que resultou na exposição de motivos e na autorização da experiência pelo MEC. Construção que reverbera o reconhecimento do que foi relatado na reunião de diretores de São Paulo para a implantação das classes experimentais e na publicação do balanço da experiência em 1963 de Nádya Cunha e Jayme Abreu (VIEIRA, 2015). Porém, ele não é reconhecido inteiramente pelo diretor da DES, que atuou fulcralmente na implantação. Ele alega, que

[...] a ideia das classes experimentais brasileiras começou a tomar corpo no começo de 1957. Coincidindo com uma intenção desde o começo de nossa administração na Diretoria do Ensino Secundário, inspirada pelo estudo das “classes nouvelles” que em 1953 havíamos feito diretamente na França e que constou do relatório apresentado ao Ministro e publicado por aquela Diretoria, em 1955 começamos a receber sugestões nesse sentido. [...] Desejavam aqueles educadores que nos antecipássemos a essa expectativa, criando as classes experimentais em prosseguimento às outras iniciativas com a mesma orientação (AMADO, 1973, p.41)

Para além da tensão dos campos de atuação de São Paulo e do Rio de Janeiro, o desejo de inovar o ensino secundário brasileiro a partir de novos métodos pedagógicos, do governo dos estudantes a partir de suas especificidades, da aplicação da psicologia em contexto educacional e da melhora na formação de professores estava em boa medida oficializado. A legislação foi efetivada de forma oficial e nominal pelo Governo Federal, de forma democrática e não imposta por um decreto-lei. A experiência poderia ser implantada tanto no ginásial quanto no colegial, priorizando o primeiro ciclo e começando com uma turma para depois ampliar, de maneira controlada pela DES (DALLABRIDA, 2014). A organização curricular deveria visar a formação humana e atender as aptidões individuais, ter um número máximo de 30 alunos por turma, os professores deverão ter um convívio ampliado com os alunos, por tanto ser de número reduzido, proporcionar uma maior permanência diária na escola, participação ativa do aluno e atividade dirigida, e por fim, prezar por uma relação estreita com os pais dos estudantes (AMADO, 1958a), refletindo a aproximação com o exigido pelas *classes nouvelles*. Desse modo, Dallabrida (2014, p. 418) afirma que essa

⁵[...]que deveria apresentar, entre outros, os seguintes traços: turma com uma média de 25 alunos, redução do número de professores nas primeiras classes do ensino secundário, realização do conselho de classe semanal ou quinzenal, integração das disciplinas-saber e das tarefas escolares, uso de métodos ativos e cooperativos, estudo do meio natural e humano, aproximação do trabalho manual e trabalho intelectual, **estímulo ao autogoverno e à individualização do ensino, estreitamento da relação entre pais e professores** e ensino facultativo da língua latina (DALLABRIDA, 2018, p. 105, grifo meu)

normatização revela a prescrição de uma cultura escolar renovadora de perspectiva psicologizante e recorte escolanovista para o ensino secundário, que se articulava a uma “[...] condição *sine qua non* para o funcionamento das classes secundárias experimentais, qual seja: a existência do Serviço de Orientação Educacional”.

A partir disso, as classes secundárias experimentais estavam autorizadas a execução de acordo com as exigências abaixo:

- a) a aplicação de novos métodos e processos, bem como o ensaio de novos tipos de currículos;
- b) serão instaladas em colégios de idoneidade incontestável e de condições pedagógicas que possibilitem a experiência, sendo particularmente indicados para isso o Colégio Pedro II e **os Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia;**
- c) serão organizadas, inicialmente, para o primeiro ciclo, podendo, porém, estender-se, a juízo do Ministério, ao segundo;
- d) a experiência, de início, reduzir-se-á em cada estabelecimento, ao mínimo, podendo ser ampliada depois de verificados os resultados;
- e) seus alunos serão matriculados com prévio consentimento dos pais ou responsáveis;
- f) **terão professores especialmente credenciados;**
- g) receberão assistência especial da Diretoria do Ensino Secundário;
- h) só poderão ser instaladas mediante prévia autorização do Ministro, através da Diretoria do Ensino Secundário, ouvido o Conselho Nacional de Educação;
- i) **estarão sujeitas a constantes verificações dos órgãos da administração;**
- j) **serão em pequeno número de modo a assegurar o resultado da experiência;**
- k) seu funcionamento será regulado por ato ministerial (AMADO, 1958a, p.74-75, grifos meus).

Cunha e Abreu (1963) fazem um relatório intitulado Classes Secundárias Experimentais - balanço de uma experiência, que publicam na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no qual discorrem que em 1959 ano de implementação da experiência já existiam oito estabelecimentos públicos e dezessete privados entre confessionais e leigos com classes experimentais. Em sua maioria estavam nos estados do Rio de Janeiro, na época dividido em Rio de Janeiro e Guanabara, e São Paulo. Sendo um localizado no Rio de Janeiro, o Colégio Nova Friburgo, e oito no Estado da Guanabara, onde se encontrava o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, foco desta pesquisa. Desse modo, no ano de implantação das classes secundárias experimentais 25 estabelecimentos aderiram às classes experimentais, em um total de 31 turmas, nos dois ciclos: ginásial e colegial; em 1962 havia um total de 46 estabelecimentos e 172 classes, porém essas estatísticas foram colocadas com alerta de falta de dados de alguns colégios. Outros Estados que abordaram a experiência até 1962, de acordo com o balanço foram: Minas Gerais, Pernambuco, Espírito Santo, Paraná, Ceará e Rio Grande do Sul (CUNHA e ABREU, 1963).

Apesar da experiência em nível nacional não parecer significativa, este acontecimento produziu uma virtualidade que alcança a atualidade em uma continuação do ideal de progresso da modernidade em forma de realização humana e desenvolvimento integral nas construções educacionais ao se infiltrar nas leis, e possibilitar o reacender os ideias escolanovistas, que a cada época são retomados com novos usos. Como pode ser observado na apresentação do balanço publicado feita por Anísio Teixeira, que após tratar da importância da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 para tornar legal no país “[...] o desenvolvimento da aptidão intelectual e da capacidade de estudar e aprender por si: educar é ensinar a aprender” (TEIXEIRA, 1963, p.90), expõe que

As “classes experimentais” constituíram, deste modo, acima de tudo, uma lição de liberdade pedagógica, liberdade que se disciplina pela experiência e pelo saber da experiência resultante e, como consequência, a diversificação e adaptação dos cursos ao progresso pedagógico e às condições locais e de magistério de cada escola. O trabalho que ora se publica é uma demonstração da eficácia verdadeiramente comovedora dessa lição. [...] Sem dúvida alguma, o movimento acabou por se fazer o melhor preparo, a melhor iniciação para a nova Lei de Bases e Diretrizes, [...] **foi o início do reconhecimento de que o processo de ensino, como o tratamento médico, não se regula por lei, mas pela consciência profissional dos mestres, cujo preparo constitui a sua própria condição de progresso** (TEIXEIRA, 1963, p.91, grifo meu)

Há uma crítica do lado renovador as técnicas de poder legislativo, em que não se consegue regular a educação a partir dessas, mas sim com práticas de governo de si e dos outros, onde atrela-se a regulação do autogoverno ao progresso. Uma das justificativas da importância em desenvolver esta pesquisa, recai justamente em propor uma releitura e análise desse momento histórico pouco explorado pela historiografia da educação⁶, podendo trazer iluminação para as questões atuais que se volta para discursos de metodologias ativas e

⁶ Existem apenas alguns estudos esparsos sobre a experiência na década de 1960, em tom analítico dos resultados, retomada de forma pontual e rasa na década de 1980, já na década de 1990 exposta como um precedente aos ginásios vocacionais. E, por fim, começa a ser estudada de forma efetiva e aprofundada a partir da dissertação de Vieira (2015) (DALLABRIDA, 2017), e com o projeto nacional “Cultura Escolar nas Classes Secundárias Experimentais” coordenado pelo professor Norberto Dallabrida. Segundo Dallabrida (2018), as classes secundárias experimentais apropriaram-se de forma diversa e não apenas pelo modelo francês das classes nouvelles, embora, principalmente por esse. Os colégios confessionais fizeram uso da Pedagogia Personalizada e Comunitária desenvolvida pelo padre jesuíta francês, Pierre Faure, que fez um uso seletivo das ideias escolanovistas sob a crítica de um olhar católico. Outra apropriação de destaque se deu no Colégio Nova Friburgo com o método de unidades didáticas criado por Irene Mello de Carvalho a partir do Plano Morrison do educador norte-americano Henry Morrison, que já era executado de maneira tática antes da implantação oficial das classes secundárias experimentais. Além disso, ele inspirou as classes integrais do Colégio Estadual do Paraná na orientação das atividades discentes em uma bricolagem com os métodos ativos das classes nouvelles (CHAVES JÚNIOR, 2017). O CAP da UFRGS apropriou-se também de forma diversa do que circulava como renovador na educação, mas em parte manteve um lado conservador em relação às vestimentas, limitações de leituras (MELLO, 2020). E o desenrolar da experiência em São Paulo na tese de Letícia Vieira (2020).

currículos flexíveis. Afinal, explora-se o nascimento do Serviço de Orientação Educacional, dos Colégios de Aplicação e o momento em que as ideias da Escola Nova ao serem experimentadas na educação secundária desloca-se do ensino passivo, livresco para um ensino ativo e focado na regulação do estudante, não mais com foco em técnicas disciplinares, mas sim de governo que atua no ajustamento do desvio aceitando a sua natureza. Contudo, entende-se que o poder disciplinar, punitivo não é excluído das condutas, ele coexiste, afinal ele passa para além do corpo, mas para construir um corpo dócil a partir da sua alma⁷.

Martins (2015) afirma que Luiz Alves Mattos estava na linha de diretores que não tardaram a apresentar um plano para habilitar as classes secundárias experimentais e, em março de 1959, o CAp já funcionava com a experiência, na primeira série ginásial. Inclusive, ocorreu um pedido do diretor Luiz Alves de Mattos em carta ao reitor da FNFi (MATTOS, 1959a) para começar a experiência com duas turmas, devido ao desejo dos pais pelas classes secundárias experimentais e a aprovação de 64 alunos que teriam aptidões para essa experiência. Mas como cada turma só poderia funcionar com no máximo 30 alunos, apenas 60 foram selecionados, ficando metade em cada turma, o processo foi autorizado por Gildásio Amado dias depois em resposta ao pedido do reitor. Em outubro do mesmo ano, o diretor já afirmava a excelência que se espera das classes experimentais: “[...] esse sistema atualmente, em vigor, na primeira série ginásial, vem oferecendo excelentes resultados não só quanto ao aproveitamento escolar, mas também diante da receptividade de alunos e seus pais” (COLÉGIO, 1959, p.9). Porém, preocupado com a análise comparativa e a medição do desenvolvimento das classes experimentais, ele procurou manter turmas de controle, com o currículo prescrito pela lei orgânica do ensino secundário. De acordo com a pesquisa de Martins (2015) foi sobretudo por meio das classes experimentais, que o Colégio de Aplicação manteve e reforçou sua marca de escola de vanguarda.

No “Plano das Classes Secundárias Experimentais do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia (Universidade do Brasil)” (PLANO..., 1959) os objetivos da experiência e a sua fundamentação são:

- a) ensaiar uma nova seriação do currículo secundário em vigor no país, e seu enriquecimento, mediante “práticas educativas” e atividades extra-curriculares convenientemente dirigidas para fins educativos;

⁷ Em Vigiar e Punir, Foucault desenvolve a ideia de alma enquanto uma tecnologia de poder sobre o corpo a partir da referência de um saber, em que “uma ‘alma’ o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma prisão do corpo” (FOUCAULT, 2014, p.33). No curso Segurança. Território e População, a alma é vista enquanto uma consciência moral construída, e o governo das almas para designar o governo pastoral de seres de desejos e de apetites (FOUCAULT, 2008a). Entendendo que as noções não se excluem, mas se deslocam.

- b) ensaiar a aplicação de procedimentos didáticos predominantemente ativos e experimentais que melhor atendam à capacidade e às aptidões individuais dos alunos, desenvolvendo neles a iniciativa, a imaginação criadora, a disciplina do trabalho, a sociabilidade e o senso de responsabilidade social.
- c) proporcionar aos alunos uma melhor oportunidade para adquirirem uma cultura geral média, não especializada, e uma consciência humana e social que melhor os habilite para bem desempenharem suas funções e responsabilidade no nosso meio social (PLANO...,1959, p. 104, grifo do autor).

Além disso, as classes experimentais do CAp se propõem a descongestionar o currículo ao reduzir o número de disciplinas por série, mas não sem assegurar um maior número de aulas e atividades correlatas, com a intenção de maior aprofundamento e integração. Outro ponto relevante, é que “a experiência, visa, ainda, aplicar processos de frequentes sondagens da capacidade e das aptidões individuais dos alunos, orientando-os no sentido do seu melhor aproveitamento” (PLANO...,1959, p.105, grifo do autor). O corpo docente do colégio era composto por 42 professores, em que 37 se dispuseram para atuar nas classes experimentais, todos com curso superior, em sua maioria licenciandos da FNFfi. O diretor era auxiliado por 9 assistentes especializados em Didática Especial, que atuavam como professores-chefes de cada setor de ensino do colégio (PLANO..., 1959). A Orientação Educacional enquanto pré-requisito obrigatório ganha um tópico específico no plano, que afirma

O Serviço de Orientação Educacional, que funciona no Colégio desde sua fundação, fará convergir sobre as classes experimentais a longa experiência de seus técnicos, todos licenciados em Pedagogia pela Faculdade Nacional de Filosofia, realizando frequentes sondagens sobre a motivação e problemática dos alunos, mediante testes psicológicos, entrevistas individuais e sessões de orientação grupal, bem como reuniões de pais e contatos com esses últimos. Os resultados destas sondagens, tabulados pelo estatístico especializado do Colégio, bem como os relatos pessoais dos orientadores serão comunicados regularmente ao diretor e aos professores das respectivas classes, reunidos em sessão ordinária (PLANO..., 1959, p. 108).

Assim, o objetivo geral da presente dissertação é compreender, dentro da cultura escolar, o governo do Serviço de Orientação Educacional na regulação dos estudantes das classes experimentais do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, que foi parte da antiga Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 1959 a 1961. Já os objetivos específicos se propõem a analisar as práticas discursivas, ou seja “[...]um conjunto de *regras* que são imanentes a uma prática e a definem em sua especificidade” (FOUCAULT, 2008b, p.52, grifo do autor), no caso desta dissertação as que organizam e constituem o Serviço de Orientação Educacional como uma forma de governo dos estudantes, em específico, das classes experimentais. De outra parte, procura refletir

sobre o processo de regulação dos estudantes a partir da condução de suas condutas (dentro e fora da escola com as atividades extraclasse e o círculo de pais) como definidoras de certo modo de tornar-se capiano⁸. Outra questão levantada é a função do SOE perante a formação dos estagiários em regular e classificar os estudantes a partir de relatos e um relatório. Também decompõem-se os relatórios anuais das classes experimentais da orientadora Laís Esteves Loffredi e o relatório da orientadora M^a Emília Alves Saltiel sobre a atuação do próprio departamento nos anos de 1960 e 1961 a fim de iluminar as práticas de governo executadas. A partir deles, traçar-se-á a análise dos Conselhos de Classe como uma técnica de governo que visa a classificação para a validar a regulação de comportamentos e do Círculo de Pais enquanto um espaço para desenvolver estratégias de controle para atuar na relação escola-família a fim de regular os estudantes em uma conformidade de práticas. No desenrolar destes objetivos busca-se pensar como o conhecimento “da verdade” sobre os discentes pode gerar modos de subjetivação para as práticas de si dos estudantes; e com isso compreender as avaliações psicológicas⁹ como construtoras de normalidades, produtoras de saber-poder sobre a personalidade, inteligência, aptidões e que se propõem a gerar ajustamentos.

Para tal, é preciso primeiramente compreender o conceito de cultura escolar de Dominique Julia (2001), já que é nela que se desdobram essas práticas que permitem transmitir conhecimentos e incorporar comportamentos a partir de um conjunto condutor e definidor de normas. Assim, a “cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas”, ou seja, ela trata sobre “[...]normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas” (JULIA, 2001, p.10). Deve-se também, ter em consideração que a cultura escolar não pode ser analisada “sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação [...]” (JULIA, 2001, p. 10-11). Nessa direção, o olhar recai não só sobre o SOE enquanto instância, mas também, sobre as orientadoras educacionais que atuaram nas classes experimentais, e

⁸ Compreende-se este termo como uma identidade dada aos estudantes do Colégio de Aplicação da FNFⁱ, que vestem a camisa do colégio, aqueles que pertencem à comunidade escolar em conformidade com seus ideais e valores (ABREU, 1992). Termo que eles mesmos se chamavam de acordo com o jornal A Forja e os depoimentos gravados.

⁹ O uso de avaliações psicológicas e não testes psicológicos ou técnicas projetivas se faz pelo mesmo motivo exposto por Mello (2020), por se tratar não apenas de instrumentos validados e padronizados cientificamente, mas também por abranger questionários, dossiês, fichas, produzidos pelas próprias orientadoras para as necessidades do colégio. No caso do CAp da FNFⁱ, os próprios estudantes poderiam produzir questionários sob orientação, se necessário.

sobre os instrumentos por elas utilizados e na cultura escolar que fazia circular saberes e condutas renovadores.

Para ler as questões levantadas utiliza-se a noção de governo e governamentalidade em Foucault (2006; 2008a; 2010), em que governar é visto, de forma ampla, como a conduta da conduta, e antes de adquirir o sentido político “refere-se ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir” (FOUCAULT, 2008a, p. 164). Ou seja, governar como a estruturação das possibilidades no campo de ação dos indivíduos. Dentro dessa perspectiva, o que se governa são sempre indivíduos e/ou coletividades, uma racionalidade que Foucault (2008a) defende ter vindo do oriente apropriada pelo cristianismo com o poder pastoral, que está de olho na totalidade e em cada um, e que estruturou o homem ocidental a “se considerar uma ovelha entre as ovelhas” (FOUCAULT, 2008a, p.174). Desloca-se a intenção de governar o território para o governo da população e a governamentalidade articula a construção dessa nova racionalidade a partir de três pontos: o conjunto de instituições e seus procedimentos bem específicos para essa forma de poder, onde primordialmente a economia política produz o saber a partir das técnicas de governo e jogos de veridicção; a condução do governo sobre a soberania e a disciplina; e, por fim, a virada do Estado administrativo para um Estado governamentalizado (FOUCAULT, 2006). “Foucault também salienta que a governamentalidade é o estudo sobre a relação de como as técnicas de dominação dos outros se encontram com as técnicas de si (ética ou moralidade)” (GIACOMINI, 2021, p. 28). Amplia-se, deste modo, a questão da conduta que surgiu com o poder pastoral e invade os meios não eclesiais, mas principalmente, atinge o meio privado criando as indagações sobre o governo de si e dos outros (FOUCAULT, 2008a). Para então, compreender as práticas discursivas que definiam as especificidades das técnicas de governo e suas regras.

Utiliza-se as ferramentas de Foucault (2006, 2008a; 2010), em um contexto específico, trazendo-as para a perspectiva de governar as turmas das classes secundárias experimentais, que gerou aparelhos e saberes específicos, onde o SOE se encarregava de cada estudante e ao mesmo tempo de toda a classe, sem deixar de considerar as condições externas: as instituições (o colégio, a FNFi, da Universidade do Brasil, a DES, o MEC) e os procedimentos, que contavam com técnicas de classificação atuando na regulação ao manejar a relação discente com o saber-poder sobre suas condutas e dispô-las para um fim conveniente, na orientação individual e em grupo dos estudantes. É neste sentido que o SOE exerce um poder governamental. Na verdade, a governamentalidade agiria como um plano de fundo para pensar as inteligibilidades de uma pesquisa que está sendo teorizada a partir da

problematização das práticas discursivas da orientação educacional que organizam e constituem a matriz dos saberes a inculcar, as normalidades de comportamento, as verdades consolidadas e agindo nas formas de subjetivação como procedimentos de governo do SOE (FOUCAULT, 2010).

Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2014, p. 53) afirmam que “[...] as práticas pedagógicas são, fundamentalmente, práticas de governo (de condução da conduta própria e dos outros) e que, desde o séc. XVI pelo menos, essas práticas têm ocupado um lugar central nos processos de governo da população”. Afinal, as práticas pedagógicas como um conjunto de técnicas de governo operam na ação do sujeito para modificação do corpo e da alma a partir de pensamentos e condutas auto vigilantes, que se adequam aos princípios morais em circulação. Foucault (2016, p.27) alerta que existe em nossa sociedade uma arte da conduta, mas que perdeu a sua autonomia parresíastica deslocando-se a uma mecanicidade do como fazer, e que esta está embalada na “[...] maciça prática pedagógica. É a pedagogia que veicula grande parte das instruções de existência”. O colégio como uma instituição de saber-poder sobre sua população docente e discente exige uma prática de governo regulando segundo sua própria finalidade, que no caso do CAP da FNFi era tornar-se uma escola modelo de excelência formadora de indivíduos aptos a melhorar a sociedade. Lembrando que, “o que faz com que o poder se mantenha é simplesmente que ele não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2007, p.8). Contudo, não se pode esquecer da época e do que circulava para fundamentar as práticas, ou seja, a governamentalidade na ação do SOE, com a atenção para a ideia de que

[...] todas as tentativas de governo foram também elas limitadas pelos próprios conceitos e instrumentos que, em cada época, se encontravam disponíveis para regulação da conduta, embora pudessem ser sempre usados de forma inovadora e inspirar a criação de técnicas de regulação mais eficazes (Ó, 2003, p.6).

Então, pode-se dizer que as problematizações propostas por essa dissertação buscam ser alcançadas a partir de um exercício de teorização instrumentalizado pelas noções de governo, prática discursiva, regulação, subjetividade, verdade a fim de problematizar os efeitos que podem agir na relação do estudante consigo mesmo, ou seja, um uso teórico de Michel Foucault, em uma reflexão e construção do papel do Serviço de Orientação Educacional do CAP da FNFi. Colocar-se-á à prova a ideia de preocupação com uma realização humana, formação integral a partir da individualidade do estudante na proposta de

orientação sustentada por uma psicologia aplicada à educação entremeada ao discurso renovador. E, ainda, a ocultação da Orientação Educacional enquanto produtora de formas de ser, e não apenas uma assistência às individualidades e coletividades no processo educativo, “[...] talvez se possa indicar que aqui problematização seja um modo de apropriação do acontecimento pelo pensamento, através de um questionamento da atualidade” (CARDOSO, 1995, p.60).

Assim como desdobrar-se-á esse deslocamento nas classes secundárias experimentais do dispositivo disciplinar para um dispositivo do ajustamento. Não mais uma instituição coercitiva, mas sim, condutora. Ou seja, o principal poder não parte da opressão e obrigação externas, ele brinca com as liberdades e propõe um ajustamento como um direcionamento ideal para a realização pessoal, tanto que extrapola as carteiras da sala de aula buscando conduzir inclusive as horas de lazer. Não se trata mais de adaptar os acontecimentos a uma normação já condicionada, mas de atuar nas tendências gerais que eles descrevem e a partir disso normalizar comportamentos a partir de sua natureza e de sua dimensão pública em consonância com o fenômeno da ascensão da sociedade moderna e os efeitos na população da segunda Revolução Industrial e os projetos de automação e produção em massa e o entrosamento com o início da terceira Revolução Industrial e a sociedade do conhecimento.

O recorte temporal abrange o período entre 1959, ano de início da implantação da experiência das classes secundárias experimentais no CAp da FNFfi após a publicação das normas no ano anterior e aprovação do MEC, até 1961, de quando é datado o último balanço do SOE encontrado no *corpus* documental. Esse tempo delimitado da análise reflete parte da temporalidade da existência de turmas experimentais e o tempo real do objeto de pesquisa analisado na documentação, mas, entende-se aqui, que esta dimensão temporal também é vista de forma fluída transitando por seus precedentes e alcançando a atualidade, esta margem que envolve o presente.

Nesse sentido o presente não é dado, nem enquadrado numa linearidade entre o passado e o futuro. Mas enquanto atualidade, no movimento de uma temporalização, o que somos é simultaneamente a expressão de uma força que já se instalou e que continua atuante, na expressão heideggeriana, do “vigor de ter sido presente” e o que nos tornamos, enquanto abertura para um campo de possibilidades (CARDOSO, 1995, p. 56).

Dessa maneira, visa-se entender a arqueologia das inter-relações e suas características próprias na emergência da formação discursiva renovadora no ensino secundário, a fim de responder as necessidades específicas da modernidade, e que força a partir da construção do SOE ele pode exercer sobre a subjetivação dos estudantes capianos das classes experimentais.

Além de pensar genealogicamente a formação eficiente e singular da OE como acontecimento produtor de certas relações de poder com o uso de práticas de governo reguladoras da conduta discente deste colégio nos indícios e limites encontrados no arquivo. Analisa-se o governo do SOE em jogos de veridicção ou jogos de verdade, em específico nesta pesquisa como uma técnica de poder que aloca o que é verdadeiro ou falso, sobre o comportamento e a personalidade desses estudantes, da própria noção de adolescência, na construção de modalidades problematizadoras da experiência de si, já que fazem o indivíduo pensar o próprio ser a partir dessas afirmações. Afinal Foucault (2014, p. 172) assinala que “na verdade o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção”. Além disso, Foucault (2016) compreende a verdade enquanto um sistema de obrigações, vínculos, políticas e que a subjetividade não pode ser analisada fora da relação com os diversos sistemas de verdade, assim, “certas coisas passam efetivamente por verdadeira, e que o sujeito deve ou produzi-las pessoalmente, ou aceitá-las, ou submeter-se a elas” (FOUCAULT, 2016, p.14). Ou seja, o que existe são regimes de verdade, onde discursos são construídos em um processo de veridicção, ou ainda, um jogo de poder que rearranja o que é dado como ‘verdadeiro’ e como ‘falso’.

Para desdobramento das análises e questionamentos, a materialidade documental se faz diversa: decretos-lei, documentos oficiais, circulares, relatórios, questionários, planejamentos, programas, ofícios, cartas, artigos, capítulos de livros. Em que,

[...] o documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. [...] em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifrava rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2008b, p.7-8).

A (re)organização dessa materialidade pela pesquisa terá como centralidade os materiais do Serviço de Orientação Educacional salvaguardados no inventário do CAP da UFRJ no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES)¹⁰: o

¹⁰O Proedes se iniciou como um programa de pesquisas coordenado pela professora Maria de Lourdes Fávero, que, em 1987, organizou fontes históricas da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) – unidade pertencente à Universidade do Brasil (UB), atual UFRJ – que se encontravam em total abandono e prestes a serem descartadas. [...] O arquivo da FNFfi, que seria ampliado pela documentação do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp), deu base à recepção e à abertura de novos arquivos, alguns de educadores de renome nacional. [...] Depois de instalado, o Proedes ampliou os seus acervos documentais e, rapidamente, tornou-se referência para muitos

programa geral do SOE para as classes experimentais, que citam as avaliações (entrevistas, questionários, sociogramas, desenho de família), o planejamento e o relatório das atividades extraclasse, que menciona o sociodrama nas aulas de Teatro; os programas de orientação em grupo das turmas de ginásio experimentais; o planejamento de estágio e relatório de uma estagiária, que menciona uso de avaliações (testes de inteligência e personalidade, teste M. Piéron, matrizes progressivas de Raven, questionário projetivo, questionário adaptado, sociodrama); os relatórios sobre o andamento do SOE no ano letivo, que aborda os Conselhos de Classe, o Círculo de Pais e a relação docente-discente pela visão das orientadoras. Nos rastros e limites encontrados nesta massa documental, destaca-se o acontecimento singular e obrigatório da Orientação Educacional na experiência das classes experimentais do CAp da FNFfi como produtora de uma certa conduta dos estudantes e as suas classificações. Da mesma forma que o governo do SOE em jogos de verificação sobre o comportamento e a personalidade desses estudantes e da própria adolescência na construção de modalidades problematizadoras da experiência de si.

Nesse percurso, faz-se necessário pensar sobre a emergência da Orientação Educacional, tema que ainda exige aprofundamento e um olhar minucioso. Buscar-se-á aqui apenas desenrolar alguns fios deste acontecimento, a fim de tecer uma racionalidade sobre o serviço prestado na orientação de estudantes e sustentar um o fundo de maior escala perante o objeto analisado por essa dissertação. A intenção não é encontrar um *a priori* do Serviço de Orientação Educacional, mas sim, pensar em concordância com a tese de Grinspun (1976) em movimentos propulsores da Orientação Educacional. O movimento psicométrico impulsiona a determinação de aptidões individuais, primeiro ao relacionar essas aptidões a capacidade específica de desenvolver atividades fulcrais a determinadas profissões e, no século XIX, coincide com o movimento da Higiene Mental, que também embasa certas práticas e verdades que circularam e circulam no campo educacional.

A psicometria faz um mergulho no interesse pelas diferenças individuais e toma o método científico como direcionamento. E, a partir, dos estudos do matemático Francis Galton, em Londres, o foco recai sobre a criança e o uso estatístico para medir suas capacidades imaginativa, intelectual e mental. De acordo com Grinspun (1976, p. 30), Galton, no final do séc. XIX, “[...] foi o criador de muitas técnicas, que hoje se usam no campo da educação e da orientação, testes mentais, relatos biográficos, fichas escolares, etc.”, sendo

pesquisadores que se dirigiam a ele à procura de fontes para as suas pesquisas. (XAVIER e FERNANDES, 2021, p. 255-256).

sua maior contribuição “[...] os métodos estatísticos para a aferição das diferenças individuais”. A partir de seus cálculos, estudos e ‘certezas’ de cunho eugenista, Galton argumentava “[...] que as características psicológicas seriam transmitidas por hereditariedade e que os mais aptos (mais inteligentes) deveriam ocupar cargos de direção na sociedade” (MELLO, 2020, p. 37). Em 1900, um filósofo e psicólogo alemão, Wilhelm Stern, junto aos estudos de Galton, fundou a psicologia diferencial, propondo a medição da personalidade, e doze anos depois introduz o cálculo do quociente intelectual (QI) ao dividir a idade mental pela cronológica (GRINSPUN, 1976).

Porém, foi a partir do trabalho do psicólogo Alfred Binet e do pediatra Théodore Simon, ambos franceses, que ocorre a produção dos testes de inteligência, a princípio, para melhorar a averiguação da inteligência das crianças para além da antropometria, a partir da ideia de uma psicologia da individualidade. Em 1904, essa necessidade era direcionada a pedido do Ministério da Instrução Pública Francês para a escola, a fim de medir as deficiências escolares das crianças com dificuldades tem-se assim os testes Binet-Simon: A Escala Métrica de Inteligência, “[...] é destas práticas que surge a noção de que a criança estaria adiantada ou atrasada (retardamento) em seu desenvolvimento” (MELLO, 2020, p. 36). A apropriação americana do teste gera o Binet-Stanford, que coletiviza seu uso para uma ação massificadora e pragmática, assim as discussões sobre os conceitos de inteligência, aptidão, capacidade perdem força para dar espaço aos usos ritualísticos desses testes e a construção das avaliações psicológicas em sentido mais amplo e não necessariamente científico (MELLO, 2020).

A psicometria adentra o movimento psicopedagógico e direciona a atenção nas capacidades de aprendizagem colocando em prática uma pedagogia experimental biopsicologizada interessada em classificar as crianças em aptas e inaptas para desenvolver certas atividades. É importante ressaltar, que esse movimento tem sua expansão na educação como parte integrante dos ideais escolanovistas, que são de base biopsicológica, apesar de usos diversos. Parte emergente do movimento Escola Nova trabalhou com métodos para a aprendizagem de crianças com deficiência, a fim de pensar em como atingir o desenvolvimento de certas capacidades e aptidões. Como os trabalhos de Jean Itard, que foi o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para ensinar crianças com deficiência; de Edouard Séguin, criador do método fisiológico de treinamento para crianças com deficiência intelectual, fundador da Escola para idiotas; de Maria Montessori, que desenvolveu o método baseado no uso sistemático e no manejo de objetos concretos para crianças com deficiência mental, experimentada em países da Europa e Ásia, depois ampliando sua metodologia para

todas as crianças (MIRANDA, 2004); de Ovide Decroly, criador da metodologia de centro de interesses, funda em Bruxelas a primeira escola para crianças com deficiência mental provendo mais contato com a natureza e no que ele acreditava ser os interesses infantis (GARDOU e DEVELAY, 2005), também alcançando todas as crianças posteriormente, inclusive é apropriado pela experiência francesa das *classes nouvelles* que inspira parte das classes secundárias experimentais.

Porém, há um deslocamento do foco com a criação da Liga Internacional da Escola Nova, em 1921, e a tentativa de unificação do movimento escolanovista com os 30 pontos levantados para uma educação nova¹¹: educação integral, ativa, prática/individualizada, autônoma, campestre, coeducativa, etc, propostos por Adolphe Ferriere, não se instaurou pensando nas crianças com deficiência. Deste modo, a condução por aptidões, em um atendimento às individualidades, as metodologias ativas e o puericentrismo, que expandiu para as infâncias dentro das normalidades, consolidou o movimento oficial da Escola Nova, que trabalhava a partir de processos de segregação. O pedagogo Adolphe Ferriere (2015, p.217), impulsionador do movimento e que mantinha trocas de saberes com os intelectuais brasileiros, expunha que

[...] numa Escola nova aplica-se rigorosamente o princípio de que nenhuma criança com deficiência é aceita para bem de todos. É essencial que os pais entendam que uma Escola nova não é um depósito nem o último recurso para os filhos quando o resto falhou.

Por fim, Grinspun (1976) relata que com as Guerras Mundiais o exército desenvolve interesse na orientação das capacidades individuais para melhor seleção de soldados, o que aumenta a padronização dos testes e de testes para averiguar as aptidões gerais e pensar encaminhamentos na sociedade, entre eles destacam-se “a PMA, de Thurstone, e a DAT, da *Psychological Corporation*, cuja a forma A é distribuída no Brasil, pelo Centro de Psicologia Aplicada¹² (CEPA)” (INSTITUTO..., 1976, p.31 *apud* GRINSPUN, 1976, p.32) na década de 1950 com a adaptação do teste por Dora de Barros Cullinan (ROSAS e SILVA, 1997). O *Differential Aptitudes Tests* (DAT) foi criado em 1947 por Bennet, Seashore e Wesman a fim de medir as habilidades específicas (raciocínio verbal, habilidade numérica, raciocínio abstrato, relações espaciais, raciocínio mecânico, rapidez e exatidão, uso da linguagem) dos

¹¹Ver: VASCONCELOS, 2015.

¹²O Centro de Psicologia Aplicada, pioneiro da Psicologia no Brasil atua desde 1952, que se propõe a prestar serviços técnico-profissionais no campo da Psicologia em geral, tais como: Seleção Profissional para Empresas; Exames para Concursos Públicos; Orientação Vocacional / Profissional ou Vital; Atendimento Clínico: Psicológico / Profissional; Cursos de Aperfeiçoamento; Venda de Testes (CEPA, 2022).

estudantes das escolas secundárias nos Estados Unidos. No Brasil foi padronizado pelo Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) para estudantes do 4ª série ginásial e 2º científico com normas separadas por sexo, e chaves de correção para cada teste dentro da bateria DAT, que leva em torno de 3 horas e 30 minutos para serem aplicados (SCHEEFFER, 1962). Ocorre um deslocamento da seleção de soldados com alto rendimento para a classificação de crianças e adolescentes para direcioná-las ao melhor rendimento profissional.

Tem-se como principal mediador cultural dos testes psicológicos no Brasil a figura do educador Lourenço Filho. De acordo com Mello (2020), quando ele assume em São Paulo a cadeira de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal da Praça, em 1925, ele desloca a base de uma psicologia clássica e das faculdades mentais para uma psicologia comportamental, e o foco antes apenas de pesquisa recai também para organização escolar, passando a ser uma Psicologia Aplicada à Educação. Dois anos depois, tornou-se diretor e editor da Coleção Biblioteca de Educação, onde traduz e expõe obras de Henri Piéron, Edouard Claparède, Émile Durkheim, os testes de Binet e Simon e Léon Walther (MONARCHA, 1999) Então, “a psicologia até agora relativamente afastada do meio social, recebe um poderoso impulso para sua inserção na realidade da época, e a pedagogia (experimental) é pensada como uma ciência aplicada articulada ao conceito de rendimento ou eficiência individual” (MONARCHA, 1999, p.304).

Em 1933, Lourenço Filho publicava o livro, Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, para pensar a questão da necessidade crescente de alfabetização e a questão da repetência escolar de modo que “[...] estudemos a matéria-prima, antes do ajustamento das máquinas a que devam trabalhar” (LOURENÇO FILHO, 2008, p.22). Foram amplamente divulgados nas Escolas Normais, a fim de concretizar o “[...]sonho dourado da pedagogia: formação de classes homogêneas, classes especiais de retardados e de bem-dotados de inteligência” (MONARCHA, 1999, p. 304), onde “[...] a inteligência não é constituída por um todo homogêneo, mas por um conjunto de aptidões específicas” (p.307). Desse modo, os testes ABC dão vazão à classificação dos postos como anormais intelectualmente, separação de temperamentos, classificação de aptidões especiais, seleção e orientação profissional (MONARCHA, 1999). Seis anos depois, Lourenço Filho muda-se para o Rio de Janeiro para assumir a cátedra de Psicologia Educacional da FNFi e Noemy da Silveira Rudolfer assume sua cadeira no Instituto Caetano de Campos, antiga Escola Normal da Praça, e torna-se uma importante mediadora da Psicologia Educacional (BARBOSA, 2011), indo também ao Rio de Janeiro

anos mais tarde para assumir a Orientação Educacional do CAP da FNFi, além de trabalhos no ISOP.

Porém, foi em 1934 na Escola Amaro Cavalcanti no Rio de Janeiro com Aracy Muniz Freire e Maria Junqueira Schmidt¹³ que se implantou o primeiro serviço de Orientação Educacional dentro da escola no país. Embora a circulação da orientação tenha emergido no ensino primário, vai se constituindo um foco nacional com a hipertrofia do ensino secundário e a preocupação de alocar um ensino “para todos” a partir de aptidões. Quatro anos depois, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), comandado por Lourenço Filho, cria uma subdivisão em âmbito nacional para implantar a Orientação Educacional (GIACAGLIA, 2010). Contudo, é com a Reforma Capanema de 1942, que se tem a primeira menção legal a Orientação Educacional a partir do decreto-lei nº 4.073 do Ensino Industrial, mas é com o decreto-lei nº 4.244 - Lei Orgânica do Ensino Secundário, que fica institucionalizada a OE para esse segmento da educação. Percebe-se uma diferença nessa legislação do Ensino Industrial, onde a orientação se volta para enquadrar a personalidade e os problemas dos/as estudantes na prática pedagógica, além da promoção de uma educação social a partir de grêmios, jornais e clubes. Já a normatização para o ensino secundário, se propõe principalmente ao encaminhamento adequado do estudante a sua profissão, a boa execução de atividades e ao aproveitamento do lazer (BRASIL, 1942a; BRASIL, 1942b).

O primeiro curso oficial para formação de orientadores educacionais foi criado em 1945 na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no estado de São Paulo. Em publicação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no mesmo ano, Lourenço Filho (1945, p.7-8) já deixava claro que a função da OE mesclava as inscrições em leis com objetivos além, afinal a finalidade

seria o do aconselhamento para os estudos, tendo-se em vista as aspirações profissionais. Mas o reconhecimento dos problemas de desajustamento na adolescência, e o progresso dos estudos da psicologia e da sociologia, por um lado, como, por outro, o enfraquecimento da capacidade educativa do lar, especialmente verificado nas grandes cidades, haveriam de dar-lhes muito maior desenvolvimento e complexidade. Com efeito, vinham aqueles estudos pôr em relevo a importância do desenvolvimento da personalidade de cada jovem, e, conseqüentemente, a necessidade de tornar o ensino adaptado a cada indivíduo, segundo suas condições especiais. O ensino deveria perder a feição "despersonalizada" ou neutra, de informação e simples ginástica mental, tão característica nas grandes escolas secundárias, onde o aluno acabava sendo apenas um nome ou um número.

¹³De acordo com Lucio (2022) Aracy Muniz Freire tornou-se um dos nomes mais expressivos das origens da Orientação Educacional, e Maria Junqueira Schmidt, após a morte prematura da amiga e companheira de trabalho, tornou-se o nome mais expressivo das publicações da CADES sobre Orientação Educacional.

Na década de 1950, que ocorreu uma movimentação mais intensa nessa recém legalizada seção da escola, a DES através da CADES iniciou uma série de seminários e simpósios, que contaram com a temática da OE e, em 1958, foi publicado um manual de trabalho destinado aos orientadores educacionais com base na *educational guidance* “[...] pela primeira vez empregada em abril de 1912, num editorial da revista "Elementary School Teacher", ainda no sentido estrito do auxílio direto que a escola pudesse representar na direção dos jovens para o trabalho segundo suas capacidades” (LOURENÇO FILHO, 1945, p.6), e na *psychologie scolaire*, trabalho iniciado por Henri Wallon e René Zazzo para “[...] diagnóstico e tratamento dos casos apresentados, assim como a orientação escolar no sentido de adaptação do ensino” (GRINSPUN, 1992, p.24). Em outubro do ano seguinte foi regulamentado provisoriamente o exercício da função de orientador educacional pela portaria de nº 105 de 12 de março de 1958 pelo MEC, e o registro para o exercício da função deveria ser obtido junto à DES (GIACAGLIA, 2010).

Todo esse movimento está articulado estrategicamente com a organização da implantação já exposta das classes experimentais, onde a Orientação Educacional é obrigatória, e aumenta seu alcance para serviços conexos, como no de auxílio em atividades extraclasse; na vida social do estudante, nos hábitos de estudo, civismo, lazer, saúde; no processo avaliativo e na mediação do relacionamento com os pais. Pois, a Orientação Educacional era vista de forma clara pelos seus mediadores da época como tendo origem na guia da escolha profissional, o que não se perde como função, mas acopla-se fortemente a isso nas décadas de 1950/1960 a finalidade de “ser a coordenação de todos os elementos que dêem ao jovem o conhecimento de si mesmo, suas capacidades e interesses, à luz das oportunidades educacionais e profissionais” (LOURENÇO FILHO, 1945, p.11). Foi apenas em 1968 pela lei nº 5.567 de 21 de dezembro, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional, obedecendo ainda o disposto na LDB de 1961 (BRASIL, 1968). Sendo melhor normatizada no decreto-lei nº 72.846 de 26 de setembro de 1973, que a regulamenta (BRASIL, 1973). Afinal, foi em 1971 com a nova Lei de Diretrizes e Bases (Art.10) que a OE se torna obrigatória em todas as escolas de 1º e 2º grau e o exame de admissão é extinto, em lei, porque o ensino de primeiro grau uniu o ensino primário com o ginásial como antes era dividido (BRASIL, 1971).

Analisar a experiência do SOE na orientação dos estudantes das classes experimentais do CAp da FNFi, que se constitui em um serviço obrigatório, abre lacunas, revela apagamentos e permanências na transformação da função do orientador e do ser estudante, ser jovem. Passa ainda pela reflexão do uso dos testes e outras formas de avaliar como

técnicas de governo classificatórias das habilidades e reguladores de comportamentos, caminho difícil de ser percorrido pelas fragilidades da temática avaliação e o forte entrelaçamento dos campos da Psicologia e da Educação. Afinal, operacionalizar como esses objetos historicamente construídos e que compactaram práticas diversas, que passam despercebidas em suas associações e dissociações, reflete a importância de pensar essas narrativas específicas, singulares, até descontínuas, mas que carregam implicações gerais (Ó, 2003).

Por fim, esta dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo abordará as práticas discursivas do governo do SOE nos programas de orientação individual e em grupo, com foco nas classes experimentais do CAp da FNFi; as atividades extraclasse como um ramo dessa orientação e o governo dos estudantes a partir de jogos de veridicção na subjetivação do ser capiano e na regulação de condutas. O segundo, as práticas discursivas do planejamento de estágio dos estudantes do curso de Orientação Educacional da FNFi para formação de condutores das condutas e a perspectiva aprendiz pelo relatório final de uma estagiária, movimentando também os exames de admissão. Já o terceiro, tratará de decompor os relatórios anuais da orientadora Laís Loffredi e Maria Emília Saltiel, que atuaram nas classes experimentais, a fim de pensar a execução dos programas propostos e suas práticas de governo, com foco em desenvolver duas variáveis: os Conselhos de Classe conforme uma técnica de governo que promove a classificação dos/as estudantes e o Círculo de Pais desenvolvido pela Laís Loffredi promotor da regulação alinhada dos estudantes com a família. Em todos os capítulos as avaliações psicológicas serão pensadas e desdobradas como uma técnica de classificação dos estudantes.

2. O SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA CLASSIFICAÇÃO E NA REGULAÇÃO DO ESTUDANTE

A necessidade da orientação educacional nasceu no mesmo dia em que se falou das diferenças individuais em Psicologia; o seu verdadeiro sentido não é o de atender apenas aos chamados ‘casos difíceis’ ou ‘casos problemas’; deve ela atuar sobre ‘todos os indivíduos’ em grupo ou individualmente (BRITO, 1957, p. 25).

Em 1931, Lourenço Filho criou, na cidade de São Paulo, o órgão Serviço Público de Orientação Profissional e Educacional, no intuito de instituir cursos pré-vocacionais para orientar os que terminavam o curso primário a fim de ingressar no segmento propício do curso secundário ou técnico e destes para uma profissão aconselhável (RUDOLFER, 1945). Visava-se, então, tanto para o ensino primário quanto para o secundário, “informar os alunos sobre: 1) a complexidade da vida profissional e educacional da vida atual, não bastando mais o mero conhecimento obtido pela experiência individual; 2) a necessidade de escolha judiciosa para bem-estar individual e social” (RUDOLFER, 1945, p. 157). O serviço fora extinto e retomado pelo primeiro Serviço de Orientação Profissional e Educacional (S.O.P. e E.) do país, que foi instituído regional e legalmente por Fernando de Azevedo com o Departamento de Educação do Estado de São Paulo em 1933 (RUDOLFER, 1945). A tentativa de criar e sustentar esse serviço sobreviveu apenas dois anos por conta da transformação do órgão que o presidiu. Na sua definição o S.O.P e E. almejava:

- a) ao conhecimento dos educandos com atenção especial aos pendores individuais;
- b) ao conhecimento, por parte do educando, do mundo das profissões e das escolas;
- c) ao aconselhamento para escolha justa da profissão ou da escola;
- d) à colocação dos orientados no trabalho ou no curso de estudos;
- e) à fiscalização dos orientados para os reajustamentos necessários (RUDOLFER, 1945, p.158).

Esse excerto revela uma influência da *Educational Guidance* por Truman Kelley (1914) a qual propõe que a orientação apenas ao final da educação dos jovens para o trabalho é tardia, que é preciso cuidar da orientação desde o início, na individualização do ensino por aptidões, pois assim torna-se mais eficiente o direcionamento profissional. Afinal, a resistência a condução quando feita apenas ao final da adolescência é maior, sendo um dos motivos o pouco tempo de realmente conhecer e desenvolver aptidões. Dessa forma, Kelley (1914) traça os dois pontos primordiais da orientação para sua eficiência reguladora: o reconhecimento das demandas exigidas por atividades prósperas e a avaliação minuciosa da habilidade do indivíduo em questão para atender a essas demandas. Tal prática revela uma tentativa de

aumentar a eficiência da regulação dos estudantes. Já que não basta direcionar ao final do ensino secundário para uma profissão adequada, necessita-se que o aluno seja detalhadamente analisado dentro de padrões normalizados por aptidões e regulado desde o começo da educação secundária por suas habilidades e capacidades testadas para, ao final, ser orientado a uma profissão ‘ideal’. Tal ambição encontraria caminho com a instalação de Serviços de Orientação Educacional nas escolas.

De acordo com Isabel Junqueira Schmidt, professora, técnica de educação da Divisão do Ensino Secundário do MEC, em seu livro *Orientação Educacional* (1942, p.12-13), referência nacional da época sobre a temática, explica que a expansão da orientação educacional nos Estados Unidos se deu pelo

[...] fato de terem ficado estabelecidos, em 1918, pela Comissão reorganizadora do Ensino Secundário daquele país os “sete princípios cardiais da educação” incluindo como objetivos desta a saúde do aluno, a integração satisfatória na vida familiar, a cidadania, a vocação, o uso adequado das horas de lazer e a formação do caráter, além da aquisição das técnicas fundamentais, objetivos estes dificilmente atingíveis por intermédio exclusivo do currículo escolar. Tornou-se necessário criar um órgão especializado, que tomasse a si a orientação dos alunos nas diversas atividades extracurriculares sociais e pedagógicas surgindo, assim, o orientador sob suas várias formas e denominações, mas visando sempre e unicamente a formação integral do indivíduo.

É esse aumento do campo de atuação da orientação, que amplia as funções do Serviço de Orientação Educacional para uma ideia de formação integral¹⁴, que envolve outras dimensões além da intelectual, e permite aprofundar as práticas da orientação em um governo e em uma regulação do autogoverno dos estudantes secundaristas. Nesta virada, o adolescente além de suas competências intelectuais para certas atividades, que levariam a possíveis profissões, deve ser conduzido ao melhor aproveitamento de sua vida social presente para o alcance de uma realização pessoal futura com desenvolvimento adequado da sua personalidade. É importante destacar para a compreensão mais profunda dos pontos de atuação da orientação, que a noção de inteligência é algo que varia ao longo das épocas, no início do século XX com Alfred Binet, esta estava relacionada a atividades complexas e organizadas como a memória, associação, atenção, julgamento. Assim, era possível medir esses vários componentes englobando-os em um único resultado, já que de acordo com Binet “a inteligência visa, sobretudo, ao ajustamento contínuo do indivíduo ao seu ambiente, como resultado da organização mental, que envolve várias funções: compreensão, juízo crítico,

¹⁴Entendida, a partir das documentações e publicações da época aqui analisadas, como o desenvolvimento biopsicossocial do/a estudante, a fim de favorecer a adaptação da personalidade (aptidões, capacidades, interesses) e integração à escola, à família e à vida.

invenção, direção.” (SCHEEFFER, 1962, p. 15). As teorias da personalidade estão divididas em dois grandes grupos: a teoria dos traços, que classificam hábitos, atitudes ou tendências que caracterizam o comportamento humano frente a questões; e a tipológica, classificação das diferenças individuais. Mas de forma geral, a personalidade é o conjunto resumido de todas as funções psíquicas (SCHEEFFER, 1962).

Com a instituição oficial da Orientação Educacional no ensino pela Reforma Capanema com o art.80 do decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, adentram aos encaminhamentos educacionais modernos o enunciado da formação integral do estudante sobre a responsabilidade da orientação educacional. Com essa preocupação, no viés teórico norte-americano, Lourenço Filho (1945) em artigo na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) discorre sobre o movimento de revisão crítica do discurso que anteriormente interligava-se de forma mais redutiva a orientação vocacional. A reformulação desses discursos não exclui o encadeamento do estudo com a profissão, mas permite que a função orientadora “se estenda a serviços conexos, tais como os da coordenação de atividades extracurriculares, da vida social do estudante, dos hábitos de estudo, civismo e saúde, não na confundindo, porém, com a educação em geral, ou suas formas de ensino individualizado” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 10). É essa definição que circulou na emergência da Orientação Educacional no país; em uma das poucas bibliografias sobre a temática na época em português, o livro Orientação Educacional, já alertava que não se deve

[...] limitar nosso estudo da orientação educacional, em face da reforma Capanema, apenas aos seus objetivos expressamente firmados em lei, mas sim desenvolvê-lo mediante estrita observação da finalidade precípua do ensino secundário brasileiro, isto é, a formação da personalidade integral dos adolescentes (SCHMIDT, 1942, p.17).

Percebe-se que os enunciados do discurso sobre a orientação educacional são um desdobramento do que percorria no tecido social, nas áreas do saber médico, psicológico, pedagógico, assistencial. As práticas e mecanismos de governo não emergem da e para a escola, mas para a constituição da pessoa e de formas idealizadas de como viver, progredir, contudo, encontram na escola esse veículo para conduzir os modos de fazer: como se comportar, como se apresentar, como desenvolver determinada aptidão, como se relacionar, como usar as horas de lazer, como estudar. Dessa maneira a escola acaba por tornar as práticas pedagógicas como mecanismos de produção da experiência de si, ao agir sobre as modalidades de problematização, ou seja, no modo como a pessoa se posiciona consigo mesma (LARROSA, 1994). Isso se desenrola com os saberes que visam construir verdades

asseguradas por enunciados, discursos, técnicas, a partir de maneiras específicas de problematizar (a adolescência, a inteligência, a personalidade, a realização pessoal, profissional e social) e entrelaçados à própria existência ética, moral, política e econômica, que constituem a sociedade, no caso desta pesquisa a moderna.

O Serviço de Orientação Educacional no Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia foi estabelecido junto com sua criação, começando as atividades no dia 7 de maio de 1948, sob o trabalho da orientadora Dora Alves de Mattos, e sua auxiliar de orientação Dóris Cavalcanti de Mello. O primeiro plano de execução do SOE se fez a partir de algumas medidas iniciais tomadas por ambas, como estudar outros serviços de orientação educacional, analisar questionários e fichas adotadas no Brasil e no exterior, visitas ao Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), entrevistas com a Prof^a Dr^a Noemy da Silveira Rudolfer, que chegou a ser orientadora do CAp por um curto período no ano de 1949 (RUDOLFER, 1949) e também participou do ISOP inicialmente como chefe da Seção de Orientação (ROSAS e SILVA, 1997; OLIVEIRA, 2009). A partir disso, elas elaboraram o planejamento de trabalho do SOE para o CAp, assim como seus questionários e fichas, e contaram com a ajuda da assistente de Didática Geral da FNFi, Irene Mello de Carvalho, para a seleção dos testes de nível mental de verificação da inteligência abstrata, espacial e verbal, que foram aplicados como forma de seleção dos alunos aptos a cursar o ginásial e o colegial, ou seja, nos exames de admissão (MATTOS, 1949), que controlavam a entrada de estudantes, melhor desdobrados no capítulo subsequente.

Figura 3- Recorte de notícia sobre o ISOP no Diário Carioca em 1954



Fonte: Vasconcelos, Reis e Zappi (1954, p.9)

Com a relevância das práticas de classificação para concretizar o governo dos estudantes, atrelada ao fato de que as pesquisas sobre o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP)¹⁵ ficaram a cargo da História da Psicologia não sendo muito explorado na linha aqui desenvolvida, buscar-se-á refletir sobre a criação do ISOP a fim de substanciar os enunciados e práticas que circularam, mais especificamente pela educação, entendendo que estes atingiram o SOE do CAP da FNFi. Afinal, o ISOP tem uma relação direta com a organização inicial da Orientação Educacional do colégio, o que fica evidente nos relatórios de 1948, 1949, 1950 e 1952: como as visitas feitas pelas orientadoras ao Instituto, a colaboração para construção de questionários para o ginásio, além de doação de provas e testes para o uso do SOE na orientação vocacional (MATTOS, 1948; RUDOLFER, 1949; BRITO, 1950; BRITO, 1952). A reportagem do jornal Diário Carioca em abril de 1954 (Figura 3), reforça essa ligação, na qual o ISOP ressalta que mantém

[...] ativa cooperação com os estudantes dos colégios Bennett, Andrews, Anglo-Americano, Melo e Sousa, Israelita Brasileiro e Colégio de Aplicação da F.N.F. Quando os escolares terminam o ginásio são submetidos a um exame pré-vocacional. Após a conclusão do colegial [clássico] ou científico voltam a ser examinados para confirmação dos nossos testes. Aí então o responsável pelo adolescente é cientificado das **reais possibilidades e do rumo que mais convém ao seu filho** (VASCONCELOS, REIS e ZAPPI, p.9, 1954, grifo meu)

Retomando os esforços, de forma controlada, de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo para a criação de um Instituto de Orientação Profissional, que vingaram até 1935 como já relatado, em 1938, já no Estado Novo, o ministro do trabalho, João Carlos Vital, elabora um projeto de lei que criava o Instituto Nacional de Seleção e Orientação Profissional (INSOP), um esboço do que viria a ser o ISOP. No mesmo ano, o INEP instaura uma seção de Orientação Profissional, que iria colaborar com o Departamento de Administração do Setor Público (DASP). Esta movimentação almejava

estimular a formação e a especialização de funcionários categorizados, para que, nos diferentes setores de suas atividades, estivessem tecnicamente capacitados a proceder à seleção científica de candidatos a emprego público, como, também, suficientemente habilitados para as soluções dos problemas humanos implícitos em toda situação de trabalho (FREITAS, 1973, p.8).

¹⁵Vale ressaltar que o ISOP criou em 1949 a revista Arquivos Brasileiros de Psicotécnica, que publicou artigos até 1968, além de uma seção de bibliografias e de notícias, e teve como diretor o Lourenço Filho sendo órgão do instituto até sua morte em 1970 (FREITAS, 1973). A revista manteve intercâmbio com diversos países, ver: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/12857/11736>.

É em 1945, com a vinda de Emílio Mira y Lopes para a capital federal, a convite do DASP e sob seu patrocínio para ministrar um curso sobre seleção, orientação e readaptação profissional, em que participariam 80 profissionais designados por algumas repartições públicas, incluindo a Faculdade Nacional de Filosofia. Estes iriam aprender:

estudo, análise e interpretação da **autobiografia dirigida** e do **questionário íntimo**; estudo, aplicação e interpretação do **Psicodiagnóstico de Rorschach** e **Psicodiagnóstico Miocinético** de Mira y López; estudo das técnicas biotipológicas de Sheldon e Stevens; elaboração de síntese seletiva e orientadora (FREITAS, 1973, p.9, grifo meu).

Também foram oferecidos outros cursos de curta duração, ciclo de conferências, todos pautados nas experiências e ministrados por Mira y Lopez, principalmente suas atividades no Instituto de Orientação Profissional de Barcelona e Paris. Ele acreditava na concepção de homem, enquanto ser multidimensional e em constante transformação, e na importância do diagnóstico da personalidade para criar as melhores condições de orientação, e que a seleção deve ser vista apenas como complemento da orientação. Com isso, Mira y Lopes adotará para o ISOP o lema de Goethe de que nem todos os caminhos são para todos os caminhantes (FREITAS, 1973; ROSAS e SILVA, 1997). Estes eventos também foram tentativas de abarcar a necessidade de formação técnica, inclusive de orientadores com a criação das Leis Orgânicas do Ensino Industrial e Secundário.

Devido ao prestígio de Mira y Lopes e as necessidades crescentes da orientação educacional e profissional, assim como a disputa para construção do campo da Psicologia, em especial a Psicologia Aplicada, defendida por ele com foco na formação de psicotécnicos, estavam criadas as condições para que fosse instalada “uma organização técnica destinada à prática e difusão de comportamentos científicos na orientação da juventude brasileira” (FREITAS, 1973, p.10). Inicialmente a organização pertenceria ao DASP, mas acabou sendo transferida para Fundação Getúlio Vargas (FGV), cujo conselho decidiu pela criação do ISOP, em março de 1947, com o João Carlos Vital, administrador e vice-presidente da FGV, como diretor e Emílio Mira y Lopes como diretor-técnico. O ISOP atuou como um grande centro difusor da Psicologia Aplicada, com anseios de ser o maior da América Latina, além da tentativa de se constituir como um centro de pesquisa, criação e comprovação de testes psicológicos, inclusive criando padrões brasileiros para esses testes, o que não foi tarefa fácil de executar, devido ao tempo, demandas e capacitação dos técnicos¹⁶ (ROSAS e SILVA,

¹⁶Nesse sentido, é interessante tratar da criação do Centro Editor de Psicologia Aplicada (Cepa), fundado em 1952 por iniciativa de Pierre Weil, Rothier Duarte e Otacílio Rainha, que acabou por preencher uma lacuna no cenário

1997). De acordo com a tese de Oliveira (2009) sobre o ISOP, este manteve um convênio de bolsas de estágio exclusivo com a FNFi e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) na década de 1960. Os Serviços Psicológicos do ISOP foram divididos em duas seções: a de seleção, que atuava com a seleção de profissionais, e a de orientação, que tratava da orientação profissional. Esta foi sucessivamente dirigida por Edwiges Florence, Noemy da Silveira Rudolfer e Dora de Barros Cullinan e se dividia em orientação escolar, que estava diretamente ligada aos colégios e orientação individual, que foi para além de orientar uma profissão, tornando-se uma orientação vital, uma orientação individualizada para casos-problema.

É interessante pensar que o modelo de testes preconizados para a orientação vital coincide com boa parte das avaliações psicológicas realizadas pelo SOE, como pode ser visto pela relação dos planejamentos desdobrados na sequência com a descrição de Rosas e Silva (1997, p.36, grifos meus) sobre o que era a orientação vital no ISOP:

A "orientação vital" era praticada no ISOP diante de situações de conflitos e "dificuldades de ajustamento" no meio escolar, familiar e no relacionamento social, em termos gerais. Dificuldades caracterizadas por "distúrbios da conduta": prática repetida de pequenos furtos, agressividade exacerbada, absenteísmo escolar são exemplos de distúrbios da conduta que poderiam recomendar a aplicação do processo de orientação vital. **A orientação vital tinha efeitos psicoterápicos, na medida em que ajudava o *propositus* a compreender seus problemas e a procurar reduzir suas conseqüências no plano de suas relações consigo mesmo e com a sociedade.** De outra parte, se bem que não fosse uma rotina inevitável, conduzia por vezes à recomendação de posterior processo terapêutico regular, quando a metodologia apropriada seria seguida. Note-se que, contrariamente à metodologia que psicólogos de outras tendências poderiam empregar, no ISOP de conformidade com o modelo preconizado pelo dr. Mira [y Lopez], **a orientação vital deveria apoiar-se nos resultados de entrevistas, informações autobiográficas e testes de personalidade (PMK, Rorschach, TAT, Koch) e inteligência (DAT, Barcelona).** Apesar de não ser esta bateria obrigatória em todos os casos, era usual no ISOP.

O planejamento do SOE no ano de 1949 (RUDOLFER et al, 1949), que discorria sobre as atividades da orientação educacional tanto para o ensino ginásial como colegial expôs o uso das avaliações psicológicas. Na 1ª série ginásial além das entrevistas e visitas domiciliares, assim como dos pais à escola, também foram feitas a atividade de autobiografia livre e dirigida,

da Psicologia Aplicada em diálogo com o ISOP. Ele comercializava não apenas testes de autores estrangeiros, mas também alguns traduzidos, adaptados ou padronizados com o concurso de técnicos do ISOP, como também provas de autores nacionais ou radicados no Brasil, inclusive o próprio Pierre Weil com a criação do teste de inteligência não-verbal (INV) em 1951, na Sociedade Pestalozzi do Brasil. O Cepa foi responsável por publicar "os cadernos do PMK, de Mira [y Lopez], a bateria mecânica e os discos, de Walther, a bateria DAT (adaptação de Dora de Barros Cullinan), o inventário de interesses, de Thurstone (adaptação de Arrigo Angelini) e outros instrumentos de uso corrente entre os psicólogos" (ROSAS e SILVA, 1997, p. 32), inclusive dos técnicos do ISOP.

o questionário retrospectivo e prospectivo e, por fim, a prova para constatar o nível de desenvolvimento mental. Na 2ª série, não se tem as visitas domiciliares, mas acrescenta-se às outras avaliações a análise de diários e produções livres, além de provas de aptidões especiais, e a aplicação de técnicas projetivas e expressivas: o psicodiagnóstico de Rorschach e o Miocinético desenvolvido pelo Mira y Lopez, único ano que as técnicas estão especificadas. Na terceira série ginásial são introduzidas “as primeira provas de planos de vida profissional” (RUDOLFER et al, 1949, p.2) e no quarto ano a comprovação da escolha do caminho profissional por provas de aptidões, além das de personalidade e de nível mental. No colegial não são mencionadas avaliações, apenas um ajustamento profissional, o foco é em conhecer as profissões *in locu* e a direção das atividades extraclasse são feitas pelos próprios alunos. Ou seja, um encaminhamento para um futuro profissional que abarcasse a demanda da realidade da época.

O programa de 1952 expõe claramente a conexão dessa orientação vital do estudante e dos objetivos almejados pela “[...] Escola Secundária em sua verdadeira concepção” (BRITO, 1952, p.1) com o alcance da realização pessoal e profissional. Isto se daria pelo desenvolvimento de hábitos saudáveis “de vida própria e social”, “de trabalho individual e coletivo”, “de estudo”, de conhecimento acerca das oportunidades educacionais e das profissões, “de atitude favorável de compreensão e cooperação com o SOE”, “de ideais valiosos”, despertar e conhecer os interesses, “pesquisar suas capacidades intelectuais e analisar-lhes a conduta e personalidade” (BRITO, 1952, p.1). Tais objetivos seriam alcançados pelo método “[...] da própria escola nova: participação ativa de todos os alunos, de forma a que cheguem, eles próprios, à formulação dos objetivos visados pelo orientador” (BRITO, 1952, p.5). Estes excertos demonstram claramente que a finalidade escolanovista de foco no estudante e sua autonomia partem da ideia de conhecer as habilidades e a personalidade e direcioná-las a um modo *operandis* em que obedecer aos fins propostos sejam fundados sobre a autonomia estudantil.

Outro ponto relevante, que se expressará fortemente ao longo das duas primeiras décadas de existência do CAp é o estudante como parte vital e indissociável do colégio. Na 1ª, 2ª e 3ª ginásial tem-se, no planejamento de 1952 e 1953 (o programa é o mesmo), a aula “Nascimento e realizações do CAp: a existência dos alunos mestres como razão de ser da existência do Colégio” (BRITO, 1952); as aulas desses 3 primeiros anos são basicamente as mesmas como foco em estabelecer o papel do SOE e direcionar comportamentos de como estudar e como se portar perante as exigências e regras do colégio, exceto por uma aula acrescentada a 3ª série “Profissões que não exigem preparo qualificado”. Já a 4ª série ginásial

recai de forma mais intensiva no processo de avaliações psicológicas (testes de inteligência abstrata, verbal e espacial, Raven, Barcelona, O amigo ideal, P.M.K., questionários de vida e aconselhamento) e de condução profissional. O último planejamento encontrado na documentação selecionada sobre o SOE do CAp da FNFi, que antecede às classes secundárias experimentais, trata do ano de 1954. Este revela um enxugamento dos assuntos tratados, além disso é retirado de pauta o assunto do Grêmio Estudantil, acontecendo um foco ainda mais claro e objetivo na formação da personalidade e na regulação dos comportamentos e aptidões, tanto com o aumento das avaliações quanto com as aulas de conduta sobre a pontualidade, a cola, o papel da inteligência e caráter, como viver bem em sociedade (BRITO, 1954).

Portanto, estes programas anteriores à experiência renovadora das classes secundárias experimentais revelam que o Colégio de Aplicação nasceu com um viés escolanovista, deweyano e de caráter experimental, acatando desde o princípio a orientação educacional, investindo nas avaliações psicológicas, inicialmente auxiliadas pelo ISOP e outras redes do Luiz Alves de Mattos. A partir disso, será desenvolvido nos subcapítulos como o SOE atuou de forma central para que as classes secundárias experimentais se tornassem o ápice do experimentalismo escolanovista no secundário, porém também com a influência francesa das *classes nouvelles*, que provoca alguns deslocamentos. Desdobra-se as práticas discursivas dos programas do SOE para o governo do estudante, das atividades extraclasse como uma forma de regulação social, e ainda, as avaliações psicológicas propostas como base classificadora e reguladora. Desta forma, este capítulo tem a intenção de compreender essas práticas do governo dos estudantes a partir das funções atribuída ao orientador educacional e ao direcionamento dado pelo SOE nas classes secundárias experimentais do CAp da FNFi. Levando em consideração os jogos de verdade, que construía a noção de adolescência. Uma tentativa da renovação de passar a atrelar na educação a aceitabilidade da ideia de desenvolvimento integral do jovem e avançar da transmissão de conteúdo para o governo de aptidões e comportamentos, assim como a regulação do coletivo estudantil e de cada estudante.

2.1 PLANO DE TRABALHO DO SOE NAS CLASSES SECUNDÁRIAS EXPERIMENTAIS

Com a implantação das classes secundárias experimentais no CAp da FNFi em 1959, o SOE ganha novas especificidades em relação a essa experiência. Inclusive é conveniente ressaltar, que assim como no início do CAp os profissionais tiveram curso no ISOP e percebe-

se um embasamento do currículo escolanovista norteado pelo instrumentalismo deweyano¹⁷, mas no ano da implantação dessas classes observa-se uma guinada francesa no SOE com a reestruturação dos programas de orientação em grupo, nas atividades extraclasse, com a implantação dos conselhos de classe e estreitamento com a família, estes desdobrados no último capítulo.

O plano idealizado para as turmas experimentais revela que a orientação das diferenças individuais passa por três momentos da nova cultura escolar:

- a) nas aulas e nas “práticas educativas”¹⁸ pelos professores por meio de leituras recomendadas, tarefas específicas e diversificadas e aconselhamento individual;
- b) nas atividades extracurriculares pelos professores encarregados de sua orientação por missões e tarefas individuais;
- c) no Serviço de Orientação Educacional do Colégio pelos orientadores encarregados da respectiva turma e frequentes contatos com os respectivos responsáveis (PLANO..., 1959, p.111)

Aqui nos interessa principalmente o momento descrito na letra c), uma prática que revela a atuação de regulação das relações de pais e alunos pelo SOE. Porém, a partir da documentação entende-se que esse serviço acompanhava as atividades extraclasse¹⁹ e era o responsável pelo aconselhamento individual, fazendo parte também da análise a letra a) e b), ou seja, o SOE como um ponto de conexão de todas as instâncias escolares com a direção. Luiz Alves de Mattos (1960a, s/p) em uma carta ao diretor da FNFi, afirma que o SOE é o “[...] órgão técnico de maior responsabilidade dentro do CAP [...]”, já que ele tem como função principal manter e regular a eficiência do colégio a partir da condução da cultura escolar. Além disso, o SOE tem o número dobrado de aulas nas classes experimentais em relação às turmas orgânicas²⁰. Laís Esteves Loffredi, orientadora educacional do CAP, assumiu em 1959 as duas primeiras turmas experimentais da primeira série ginasial e continuou com o primeiro científico. Ela relata que

¹⁷O instrumentalismo de Dewey parte de situações problemas (experiência real) como propulsoras do pensamento para a ação de resolução do problema de modo que este tenha uma eficácia social, que advém do conhecimento humano dado e reincorporado à experiência, assim o pensamento tem uma função instrumental que progride para a sobrevivência e bem-estar humanos. Dewey acredita na educação enquanto um reconstruir contínuo da experiência e que ela deve regular o processo do indivíduo de adentrar na consciência social (LOURENÇO FILHO, 2002)(DEWEY, 2017).

¹⁸As práticas educativas incluía: a Educação Musical, a Orientação Educacional, sessões de estudos na biblioteca, Educação Religiosa (optativa) e as atividades extraclasse, a fim de abarcar uma educação integral e atender a diversidade de aptidões individuais (PLANO..., 1959).

¹⁹Optou-se por utilizar a nomenclatura atividades extraclasse, embora alguns documentos de 1959 usem como sinônimo atividade extracurricular. Fez-se essa escolha porque o próprio diretor, Luiz Alves de Mattos, em 1960 publicou na Revista Escola Secundária um artigo em que defende a diferença de ambas as nomenclaturas, e acata a atividade extraclasse como a representação da vitalidade dessas atividades para o currículo moderno (MATTOS, 1960c).

²⁰Turmas que seguiam o proposto pela Lei Orgânica do Ensino Secundário.

A tarefa não teria sido grande, caso não tivéssemos tido que planejar todo um novo esquema de trabalho para as turmas experimentais. [...] de forma que realmente tivéssemos caminhando em direção às finalidades de “Individualização”, “Unificação” e “Extensão” da ação educativa. (LOFFREDI, 1959, s/p)

O plano de trabalho do SOE para as classes experimentais dispõe que a individualização da orientação educativa se dará através do contato com o estudante, a fim de obter o pleno conhecimento desse indivíduo. Esta finalidade leva ao mapeamento de onde a tecnologia de governo pode intervir e como tentar esquematizar a relação autônoma dos estudantes com as coisas e ao mesmo tempo dispor como essa relação deve acontecer. Para este fim, a entrevista entra como instrumento de catalogação (ficha individual), regulação (aconselhamento individual de tratamento), condução (orientação sobre os interesses), e ainda, entram as conversas casuais, que servem como análise de comportamento e “rico material para o orientador” (LOFFREDI, 1959, s/p). A partir disso, o SOE pode construir uma descrição de uma forma correta de agir, do que é aceitável a uma vivência saudável da adolescência, assim, as aptidões vão aparecer como uma distribuição de casos em uma turma e produzir normalidades ao “... integrar no interior de um campo coletivo os fenômenos individuais” (FOUCAULT, 2008a, p.79), ou seja, agindo no assujeitamento de cada um e na coletividade unificadamente. Afinal, ao analisar casos é possível identificar a propósito de cada estudante ou de cada turma qual as probabilidades que cada um tem, e a partir disso revelar zonas desejáveis, excelentes, indesejáveis e perigosas, para então prever crises a serem controladas, e que produzem efeitos na subjetividade dos estudantes. Outro instrumento que age diretamente nessas situações são as avaliações psicológicas, que irão validar os discursos elaborados.

A finalidade da extensão da orientação educativa relaciona-se às atividades extraclasse, ao recreio e intervalos, a eventos e ações fora do ambiente da sala de aula. Tanto o relatório sobre a atuação das atividades extraclasse nas classes experimentais de 1959 como o planejamento de 1960 (BASTOS, 1959; PLANEJAMENTO..., 1960a), ressaltam formações discursivas relacionadas à orientação e construção da personalidade do estudante pelo estudo de seus interesses, propensões. Bastos (1959, s/p) discorre que sugeriu aos estudantes ao propor um Clube de Ciências Naturais, além de despertar o interesse pelas carreiras de base científica, “[...] trazer-lhes um convívio mais longo, fora da sala de aula, desenvolvendo, ao mesmo tempo, hábitos e atitudes que pudessem contribuir para a formação de suas personalidades”. Pelo histórico das atividades realizadas pelo clube, dentre elas pequenas

excursões, fica evidente o teor vocacional destas visitas de observação como: conhecer o trabalho dos naturalistas no Jardim Botânico; conversar com um médico sobre poliomielite, visitar uma salina, aprender técnicas de gravação e produção em um estúdio de televisão e apreciar o acervo do Museu da Cidade, além de aprender sobre saneamento. Uma das excursões foi de caráter recreativo, uma oportunidade de observar o comportamento social em horas de lazer e apreciação da natureza, como já descrito e proposto pelo SOE. Além disso, oportunizou aos estudantes filmes educativos, palestras e experimentos (BASTOS, 1959).

No planejamento de 1960, os estudantes poderiam optar pelas atividades extraclasse que gostariam de participar dentro do projeto geral, de tentativa integrada, a fim de conhecer as preferências estudantis pela oportunidade criada. Estas atividades eram fundamentalmente práticas, no intuito de educar e divertir o adolescente, e a metodologia utilizada a de centro de interesses. Segundo Vieira (2021) que analisa o artigo publicado sobre a atividade extraclasse de Ciências do Prof. Cadmo Bastos nas classes experimentais do CAP da FNFi ocorre um hibridismo metodológico de projetos e centro de interesses que corrobora com um dos objetivos da atividade extraclasse, a formação para vida, além de permitir que o educar e o recrear andem juntos. A metodologia de projetos foi desenvolvida pelo prof. norte-americano William H. Kilpatrick, e, o centro de interesses pelo médico e professor belga Ovide Decroly. Vale ressaltar que as classes nouvelles também se apropriaram da metodologia de centro de interesses a partir do estudo do meio (VIEIRA, 2020). Na documentação desta dissertação não fica claro nem o hibridismo metodológico, nem qual seria a apropriação metodológica do centro de interesses, mas pela forma como as atividades são elaboradas é possível pensar no hibridismo por Vieira (2021).

Os objetivos gerais desse projeto era “treinar” o aluno a desenvolver certas habilidades: de cooperação, “de camaradagem”, “atitudes científicas”, despertar o interesse investigador, expandir habilidades manuais, artísticas e de improvisação (PLANEJAMENTO..., 1960a, s/p). A atividade de Teatro experimental do projeto foi realizada a partir da arte dramática executando técnicas como os jogos dramáticos e de forma mais específica o sociodrama²¹ que

²¹ É um procedimento de atuação dramática dentro da Psicologia, específico para trabalhar em grupo, desenvolvido pelo médico, psicólogo e dramaturgo Jacob Levy Moreno. Esta técnica se faz por etapas e cuidados minuciosos na condução dos papéis que serão dramatizados a fim de visualizar os conflitos, fazendo-os emergir para a compreensão de todos e assim serem resolvidos (MENEGAZZO, 1995). Porém, não há menção do autor como referência de uso desta técnica, inclusive dentro do planejamento das atividades extraclasse tanto Ciências quanto Artes apresentam as referências bibliográficas, o que não acontece com o Teatro. Neste caso o uso nas classes experimentais do CAP assemelha-se à forma definida por Moreno sobre o sociodrama, mas são necessários mais documentos que detalhem este uso e uma investigação direcionada a desdobrar esse objeto.

seria representado pelos alunos (PLANEJAMENTO..., 1960a). Este recurso também era utilizado nas sessões de grupo da orientação educacional, abordadas no subtítulo subsequente. Outro ponto interessante, é que as atividades extraclasse faziam parte da relação do CAP com a comunidade externa à escola, e o SOE que cultivava esse elo ao manter contato com o Centro Escoteiro, cinema educativo, entre outros. Ainda, mais que isso, Abreu (1992, p.20) destaca em seu livro sobre o CAP que nas entrevistas com estudantes e professores “[...] há uma unanimidade quanto à importância dos trabalhos em grupo e das atividades extraclasse na formação da solidariedade e da identidade dos capianos”.

A unificação almejada pelo SOE tratava da coerência nas relações com pais, professores e estudantes. O diálogo com os pais se dava por entrevistas iniciais a fim de conhecer a constelação familiar (organização genealógica da família), condição social, atmosfera do lar, quando necessário os responsáveis eram convocados a uma reunião para receberem aconselhamento e esclarecimento diante dos casos montados para cada estudante. As conversas solicitadas pelos pais ou que aconteciam espontaneamente constituíam também em material de análise. Ademais, o SOE organizava o círculo de pais, que será melhor desdobrado em outro capítulo, com o número mínimo de 5 reuniões anuais, aplicava-se entrevistas coletivas e pelo menos duas dessas reuniões aconteciam com a participação dos professores e tratava-se especificamente do rendimento escolar. Nas outras, seriam projetados filmes sobre educação de adolescentes ou palestras, que ao final era feito um debate conduzido pelas orientadoras (PLANEJAMENTO..., 1960a). Esta ideia de unidade entre escola e família no proceder com o estudante era orientada pelos saberes escolhidos pelo SOE a partir de mecanismos reguladores, que se efetuavam através e apoiando-se na liberdade de cada um dos pais.

Na relação com os professores, existem as procuras de diálogos por conta de casos específicos de turmas ou indivíduos a serem partilhados, considerados como entrevistas, porém, o ápice dessa troca acontece nos conselhos de classe, especificidade garantida nas turmas experimentais. Em 1958, pode-se pensar nos conselhos de classe como exigência legislativa das classes secundárias experimentais, quando as instruções para implantação da experiência colocaram como norma reuniões regulares dos professores de cada classe para apreciação psicológica e pedagógica dos alunos e melhor orientação a ser tomada (AMADO, 1958a). No plano do SOE ficava descrito, que os professores podiam ocasionalmente dirigir sessões de orientação em grupo, caso o assunto lhe fosse de interesse, bem como auxiliar no aconselhamento, quando em posição mais propícia. Outro setor a ser integrado pelo SOE às demandas do colégio era o Serviço Médico do CAP, atualizações em entrevistas sobre a saúde

e o estado físico do estudante e os resultados do exame anual de rotina. O médico escolar podia ser convidado a dar palestras nas orientações de grupo quando necessário, assim como para tratar de assuntos específicos com os responsáveis do adolescente; adentra prática médica na escola²². Já em relação a coordenação do CAp, a troca era verticalizada, onde o SOE deveria informar a esta instância da escola os ocorridos em relação aos estudantes, pais e professores e as medidas disciplinares executadas (PLANO..., s/d).

A partir dessas finalidades do Serviço de Orientação Educacional em individualizar, unificar e expandir a ação educativa, ficaram evidentes no Plano de trabalho do SOE para as classes experimentais a fundamentalidade das entrevistas. Schmidt (1942) divide a entrevista em três tipos: rotineira, solicitada e marcada, que também são descritas no plano do SOE no diálogo com cada setor. Deste modo, “[...] o aspecto mais subjetivo, e talvez mais limitado dos processos de diagnóstico, a entrevista é indispensável em todo o programa de orientação” (SCHMIDT, 1942, p.47), pois, esta consegue incorporar grande número de informações aos *dossiers*. Afinal, o plano de orientação para as turmas experimentais começa já realçando os três objetivos iniciais, que foram incorporados à atuação do SOE:

- a) favorecer por todos os meios o desenvolvimento integral da personalidade do aluno;
- b) adaptar o aluno da melhor forma, dentro do espírito da nova experiência de trabalho;
- c) orientar o aluno para a solução de seus problemas de vida, de estudo e de relação com o meio físico e social (PLANO..., s/d, s/p).

Todos os discursos propostos no plano culminam no adolescente e na regulação das suas questões de personalidade, elucidando um enunciado escolanovista: o estudante no centro, que foi incorporado na Educação Secundária renovada. Percebe-se que estes saberes tratam justamente do discente estar no foco de intervenção da ação educativa, e a construção de um discente ativo é uma técnica de poder governamental que proporciona uma atuação no campo de possibilidades do indivíduo, adentrando sua subjetivação para um autogoverno controlado. O estudante ativo e em foco expõe os processos pelos quais o indivíduo é constituído e modificado por si próprio em relações de poder, entre saberes consolidados (adolescência enquanto uma fase de conflitos, de desajuste, de desenvolvimento hormonal, e como preparação para a vida adulta) e experiências individuais. Afinal, o trabalho de condução sobre a subjetividade é mais eficiente que o poder disciplinar de dominação dos corpos.

²²No entanto, o *corpus* analítico da pesquisa consta no relatório da orientadora Laís Loffredi das turmas experimentais que o médico escolar possuía uma visão extremista sobre sexo e teria dificuldade de relacionamento com pessoas. Anterior a experiência percebe-se uma troca maior entre este setor e o SOE.

2.2 PROGRAMAS DE ORIENTAÇÃO EM GRUPO DA CLASSE GINASIAL EXPERIMENTAL

Como se deve dirigir a alma do estudante e qual discurso que possibilita, ao mesmo tempo, que o adolescente enquanto indivíduo constitua uma relação consigo mesmo que garanta a virtude e a partir disso ele se torne um sujeito moralmente válido na prosperidade da sociedade (moderna) cuidando de si e dos outros, ficando desse modo realizado? É no caminho dessa indagação, que se percebe os saberes, táticas, estratégias que o Serviço de Orientação Educacional do CAP procurou efetivar nas orientações em grupo. De acordo com artigo publicado por Laís Loffredi na Revista Curriculum²³, em 1964, sobre a orientação de grupos, diz que

O estudo do indivíduo (no nosso caso o estudo do aluno) dentro da estrutura grupal fornecerá dados, facilitando as tarefas de orientação educacional, servindo ainda como instrumento de diagnóstico e de melhor ajustamento. Ao pensar em fazer "orientação de grupos" devemos ter presentes os três princípios sobre os quais se baseia:

- a) diversidade comportamental;
- b) a força do grupo;
- c) o papel dos líderes (LOFFREDI, 1964, p.9).

Com isso, este subcapítulo tem como base de análise dos planejamentos das sessões de orientação em grupo de 1959 e 1960 e os programas resumidos de 1961, a fim de refletir sobre o papel das tecnologias de governo no assujeitamento dos estudantes das turmas experimentais, como capianos. Ao compreender a importância de registrar um saber/conhecimento elaborado pelos interesses públicos e morais do colégio, em nome da renovação pedagógica, de modo que coincidissem com as aspirações individuais dos estudantes das turmas experimentais, principalmente. Ambas as documentações (PLANEJAMENTO..., 1959; PLANEJAMENTO...,1960b) possuem o mesmo plano de trabalho para a primeira série

²³ A revista Curriculum foi criada pela Fundação Getúlio Vargas em 1962 como a revista pedagógica do Colégio Nova Friburgo, que segundo Irene Mello de Carvalho foi uma iniciativa do corpo docente do colégio com a liderança do professor Amaury Muniz com a finalidade de difundir o trabalho experimental lá realizado (SANTOS, 2013). Já Santos (2013) em sua análise expõe que a revista também tinha o propósito de apresentar o olhar da FGV sobre a questão pedagógica ampla das tendências educacionais que circulavam na época, a fim de “promover a divulgação da sua memória institucional de modo a influenciar a educação brasileira a partir de seu discurso de excelência” (SANTOS, 2013, 2018). A revista tinha uma periodicidade semestral de 1962 a 1966, passando a ser trimestral no ano seguinte e encerrando suas publicações em 1976, um ano antes do CNF encerrar suas atividades. Dividia-se em três partes: “Artigos”, a maioria publicados pelos docentes do CNF e membros da FGV e o assunto mais recorrente é sobre Didática; “Sugestão” com dicas pedagógicas e “Notícias” com registros do colégio, informações pedagógicas e às vezes resenhas. Ao tratar do Conselho Editorial da Curriculum, Santos (2013) amparado por Peixoto (1994) coloca que os cargos responsáveis pelo conselho da revista não foram alterados em toda a existência do periódico, refletindo o caráter patrimonialista e tradicionalista da FGV.

ginasial, porém no de 1960 contém o planejamento da segunda série ginasial. Os programas do ano de 1961 são da 2ª e 3ª série ginasial e estão anexados de maneira resumida no relatório da orientadora Laís Loffredi, que será desdobrado no capítulo seguinte (LOFFREDI, 1961).

O texto inicial abre com a função do SOE de propiciar um desenvolvimento das potencialidades individuais de cada estudante para uma integração melhor à família, ao colégio e à vida (PLANEJAMENTO..., 1959; PLANEJAMENTO...,1960b). O que retoma a ideia de governar condutas e torna aceitável, pelos saberes da Psicologia (em especial a psicomетria), da Filosofia educacional escolanovista e da Medicina, esse sistema da adolescência enquanto uma fase de necessidade de intervenção intelectual e moral. Ao adentrar a prática educacional nas classes experimentais de forma singular, percebe-se que esse discurso leva a escola a assumir o papel de condutora da realização humana ao intervir no desenvolvimento da adolescência, neste caso a realização está ligada a manutenção das formações discursivas da modernidade da década de 1950/1960. Então, ao mesmo tempo que a OE descreve as condutas, ela as prescreve, entrando as orientadoras no papel de auxiliar o desenvolvimento destes estudantes, por terem esse poder de produzir e mediar jogos de verdade sobre suas personalidades, nem sempre com validação científica.

Para tornar esse desenvolvimento harmonioso e favorável, o SOE propõe o esclarecimento do seu papel na comunidade e do que virão a desempenhar: formar ideais que deem material para uma vida plena; escalar os interesses e preferências por valores; incentivar bons hábitos e atitudes positivas (PLANEJAMENTO..., 1959). São objetivos que levantam questionamentos como: o que fazer de si mesmo? Que trabalho operar sobre si mesmo? Ou seja, como se governar. Porque estes procedimentos e prescrições atuam nas relações de autodomínio e no conhecimento sobre si dos estudantes e que podem fixar, manter ou transformar a subjetivação de acordo com fins determinados. Essa necessidade de controle da personalidade do adolescente era uma preocupação da sociedade da época e o campo estratégico educacional buscava capturar forças políticas e sociais para engajar nesse dispositivo de ajustamento do jovem, instrumento técnico essencial para o governo dos estudantes.

O primeiro volume da Revista Escola Secundária de 1959 retrata essa preocupação, ao discorrer no texto de abertura:

[...] uma nação jovem como a nossa e de alta fecundidade,[...], é necessário e imperativo que todas as forças vivas da nação e todos os órgãos mais expressivos da sociedade se solidarizem num plano de alta propositividade educativa e conjuguem seus esforços em perfeita coordenação, para que as novas gerações recebam, não

apenas uma instrução livresca e formal, mas também uma educação à altura das nossas melhores tradições e dos nossos mais significativos ideais sociais (A REDAÇÃO, 1959).

Em seguida este exemplar aborda as conclusões e moções do Encontro de Educadores feito pela CADES, que reúne educadores “que militam pela escola secundária” (ENCONTRO..., 1959, p.5). O encontro ocorreu em Belo Horizonte de 25 a 28 de fevereiro de 1959, ou seja, no início da implementação das classes secundárias experimentais, já requerida como meio imprescindível para a conquista dos fins educativos almejados, afinal

esta liberdade concedida aos estabelecimentos de ensino secundário favorecerá definitivamente o desenvolvimento total da personalidade do adolescente, permitindo encará-lo nas suas diferenças individuais e na sua adaptação social, nos seus interesses, tendências próprias e exigências peculiares de atividades (ENCONTRO..., 1959, p.6)

Da mesma forma, que se buscava no macro um engajamento de instituições, de políticas públicas para a formação do adolescente em consonância com as aspirações da modernidade, que recaíram fortemente na educação; no microcosmo da cultura escolar do CAp procurava-se a harmonia de entre as práticas discursivas da escola, dos docentes e dos pais sobre os estudantes e seu desenvolvimento. E para alcançar esta rede harmônica, em especial nas turmas experimentais, o SOE foi adaptado para um tempo maior de intervenção, principalmente no que corresponde às orientações de grupo. Afinal, para Loffredi (1964, p.10-11) “O orientador educacional não pode perder a oportunidade de canalizar a força útil desses grupos, tornando-os grupos capazes de trabalho positivamente produtivo” e “cabe ainda ao orientador conhecer não só as finalidades explícitas do grupo, mas também aquelas que se escondem: o desejo de projeção social, de auto-realização, de liderança, a necessidade de descarga de tensões, de conflitos, o desejo de fuga, etc”. No caso do CAp da FNFi incorporar esses discursos de produtividade positiva e controlar os que se escondem fazia parte do tornar-se capiano.

O método mais utilizado nas sessões de grupo é o da discussão dirigida, através de diferentes técnicas. Conforme escrito por Luiz Alves de Mattos em seu livro “Sumário de Didática Geral” é um recurso que merece grande destaque na educação progressiva: “consiste em fazer os alunos examinarem livre e criticamente um assunto ou problema e a exprimirem suas idéias e seus pontos de vista, discutindo-os com honestidade, clareza e correção, sob a arbitragem do professor” (MATTOS, 1959c, p. 262-263). É primordial esse papel de arbitragem, que no caso do SOE era feito pelas orientadoras. Essa forma de condução da

orientação em grupo se efetiva após as primeiras sessões expositivas de esclarecimento sobre o funcionamento da Orientação Educacional e da organização e valores do Colégio de Aplicação da FNFfi (PLANEJAMENTO..., 1959).

Nos encontros em que acontecia a discussão dirigida, esta era em cadeia, onde todos os presentes podiam falar livremente, por isso a necessidade de uma turma pequena, de no máximo 30 alunos, “[...] caso contrário a discussão se tornaria caótica e improdutiva, difícil de ser controlada [...]” (MATTOS, 1959c, p. 263). Ou em forma de discussão prévia em equipe, em que se organizavam pequenos grupos, que debatiam preliminarmente o tema entre eles, sendo depois discutidas as conclusões entre os chefes de equipe (PLANEJAMENTO..., 1959). Este era um momento oportuno de análise de comportamentos e sondagem de personalidade pelas orientadoras, a fim de perceber os tímidos, os líderes, os com dificuldade de dicção, de encadear as ideias, conhecer os interesses e hábitos. Mas também, de conduzir os participantes a participarem mais, ou na forma como dialogam ou na produção de ideias, de valores, e assim, talvez conseguir explorar os desejos que se escondem. Em relação aos estudantes considerados líderes, segundo Loffredi (1964, p. 12) “à orientação educacional cabe descobrir e favorecer o aparecimento dessas personalidades, levando-as a desempenhar com êxito seu papel. A liderança é uma aprendizagem”. Outra utilidade dos encontros em grupo era a aplicação de questionários para sondar gostos e problemáticas. Estes poderiam ser:

- a) padronizados (organizados por um psicólogo);
- b) organizados pelo orientador da turma, por outros orientadores, por professores ou pelos próprios alunos tendo em vista um problema específico da turma;
- c) organizados com o objetivo de pesquisar problemas gerais da escola, da juventude ou da comunidade (PLANEJAMENTO..., 1959, p.2).

Segundo Schmidt (1942, p.52) a aplicação de questionário é “[...] um dos sistemas mais simples e mais capazes de obter informações sobre grande número de alunos”, todavia “é preciso que o observador esteja prevenido contra possíveis e deliberados intentos de fugir à realidade por parte do adolescente”. As informações iriam compor as fichas individuais, embora ele fosse executado em uma sessão de grupo, que constituiria o “caso” de cada estudante, o que encaixa o questionário como uma forma de avaliação psicológica e uma normalização de conduta. Aqui, ocorre uma diferença do poder disciplinar e do governo dos estudantes, para Foucault (2008a) na disciplina há uma normação mais do que uma normalização, pois começa pela norma para chegar a uma ideia de normal. Já as técnicas de normalização criam a média de um normal para deduzir uma norma a partir disso, ou seja, a norma vai operar dentro das normalidades diferenciadas por categorias, nas quais as avaliações

partindo de saberes biopsicológicos sobre desenvolvimento do adolescente mapeiam as regularidades de diferentes grupos. Ainda sobre os métodos utilizados, nas sessões de grupos ficou exposto uma tentativa de uso da dramatização, não tecendo maiores explicações no planejamento. Logo, as práticas que permeiam o planejamento do SOE expõem uma tecnologia de governo ao apostar em um controle de caso a partir de médias ótimas de comportamento, onde deve-se considerar as oscilações a fim de que estas não extrapolem o ideal. Como fica clara na citação de Schmidt (1942, p.61) em que

cada aluno é, como já vimos, um caso especial e assim deve ser considerado pelo orientador, que em torno deste caso vai reunir o maior número possível de informações, tendentes todas a prevenir os desajustamentos do adolescente, ou a remediá-los, quando não prevenidos a tempo.

Tabela 1- Divisão das aulas do SOE 1ª série ginásial 1959/1960

1º sem.	<p>Unidade I O S.O.E</p> <p>-O que é o SOE? -Como iremos trabalhar.</p>	<p>Unidade II O nosso Colégio</p> <p>-O que é o C.Ap. -O espírito do C.Ap. -Eleição do representante da turma</p>	<p>Unidade III O papel da Escola</p> <p>-Como e por que surgiram as escolas? -Diferenças entre o primário, o admissão e a classe experimental -O que podemos esperar da escola</p>	<p>Unidade IV Como estudar</p> <p>-Estudando melhor -Como devemos estudar -Porque devemos estudar -Para que devemos estudar -Quando, quanto e onde devemos estudar</p>	<p>Unidade V Ética Escolar</p> <p>-O compromisso de honra -A honestidade de atitudes (3 sessões) -A pontualidade e assiduidade -Conservação do material</p>
2º sem.	<p>Unidade VI A liberdade individual</p> <p>-Que é liberdade -Problemas de organização e de governo -Forma democrática de governo -As restrições impostas pela vida de grupo -Regras e regulamentos -O conceito de disciplina</p>	<p>Unidade VII O caráter</p> <p>-O que é caráter -Dignidade humana -O bom cidadão -O cidadão de amanhã</p>	<p>Unidade VIII Aproveitamento das horas de lazer</p> <p>-Higiene Mental -Higiene Física -Levantamento das preferências quanto a divertimentos -Leituras Cinema</p>	<p>Unidade IX Rendimento Escolar</p> <p>-Rendimento da turma -Levantamento dos métodos de trabalho -O sucesso e o fracasso -Preparação para as provas</p>	

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Planejamento de 1959/1960.

A distribuição do trabalho do SOE era semestral, em um total de 25 encontros disponíveis no primeiro semestre, com 20 programados, e 29 no segundo semestre, com 24 planejados. As temáticas foram divididas conforme a Tabela 1. A partir dos tópicos e objetivos de cada unidade pode-se traçar uma análise das práticas discursivas que operam nas sessões de grupo, nos quais é notável a construção de uma identificação capiana a partir de um ideal de estudante que mereça pertencer a essa instituição. Este ideal trata de estudantes que sejam capazes de alcançar postos de poder e estabelecer uma elite intelectual afim de conduzir a sociedade moderna a um progresso crescente e com comportamentos que prezem a manutenção dela efetivados na ideia de bom cidadão. De início faz-se uma exposição da funcionalidade do SOE, a fim de alcançar “[...] o desejo de colaboração em boa atitude de trabalho coletivo e individual” (PLANEJAMENTO..., 1959, p.2). Em seguida, é apresentado o colégio, sua organização, forma de funcionamento, com os objetivos de melhorar a relação da administração corpo docente e discente. Da mesma forma é explicado o “espírito” de um colégio de aplicação, a fim de uma “valorização do C.A.P, realçando o papel desempenhado por seus alunos” (PLANEJAMENTO..., 1959, p.2), esse assujeitamento acontece ao longo de todas as unidades. O poder relacionado ao pertencimento à instituição enquanto uma família, de fazer parte de uma educação diferenciada, experimental, ativa, e que deveria ser levada até o fim da formação básica tentava causar um impacto, governar a subjetivação dos estudantes para incorporarem a noção estruturada de ser capiano, ser a elite intelectual, vestir a camisa e transformar o social (ABREU, 1992; MAFRA, 2006; VIEIRA, 2023).

As unidades, O papel da Escola, Como estudar e Ética escolar, destacam o objetivo de direcionar as práticas e os campos de possibilidades do estudante ao conduzir seus estudos, sustentados pela importância da educação para a vida. Entre os objetivos a serem alcançados tem-se: valorização e admiração pela instituição escolar, a escola e o estudo como melhor caminho para alcançar o progresso, a realização pessoal e a integração social, e que para isso precisa-se de um bom ensino-aprendizagem que está diretamente ligado à relação docente-discente. Outros objetivos voltados a uma ideia de coletividade são: compreensão dos direitos e deveres, “[...]desenvolver atitudes lógicas de compreensão de problemas” e “a importância de atitudes corretas no período escolar e seu reflexo na vida futura” (PLANEJAMENTO..., 1959, p.3). O discurso do SOE leva a práticas de governo a partir da prescrição de atitudes, ações e formas de ser, orientando como ocupar-se da sua própria educação, a fim de alcançar a realização pessoal, e ao mesmo tempo desenvolvê-la em prol da construção de uma sociedade

melhor. Ou seja, uma forma de orientar um autogoverno desejável, e não como prática de liberdade.

Ao analisar o jornal criado pelos estudantes, A Forja, em sua dissertação de mestrado, Mafra (2006, p.99) o traz como um instrumento para entender a “identidade capiana” em que duas ideias são centrais: “[...] perceber o CAP como uma família, e considerar os estudantes como elementos ativos na sociedade”, o que dava margem para a construção de uma prática de si, que permite um distanciamento mais crítico do estudante à forma que ele estava sendo governado. Mas, sempre que havia um desequilíbrio nas relações construídas junto aos discentes a ideia da família capiana era convocada, ou no discurso mantenedor dos ideais capianos ou como retomada deste lugar a ser alcançado: o colégio como uma grande família. Práticas essas também executadas de forma estratégica pelo grêmio estudantil como forma de aproximação e convencimento com os outros discentes, contudo, abrindo alguns espaços para a reflexão. Afinal, Foucault (2008a) apresenta a subjetivação como sujeição e resistência em relação às práticas de governo, onde as práticas de si trazem a possibilidade de se autogovernar de forma consciente do que se sujeita. Outra questão levantada por Mafra (2006, p.100) é que “o jornal não nos possibilita apreender muito sobre como o órgão diretor da escola trabalhava essa ‘identidade’”. Contudo, a partir do arquivo aqui escolhido, pode ser feita a inferência de que a diretoria do Colégio de Aplicação atuava no governo desses estudantes em boa medida com o trabalho do SOE, com regulação maior nas classes experimentais. Estas contaram com alunos que participaram ativamente do grêmio estudantil e como já ressaltado tinham maior tempo de intervenção da orientação educacional e planejamento diferenciado.

As unidades que compunham o segundo semestre agiam diretamente no comportamento dos estudantes, na condução das personalidades a partir da aquisição de bons hábitos, atitudes e bom caráter. Na unidade referente à liberdade individual, a orientação buscava “[...] demonstrar que a obediência às leis, regras e regulamentos são uma decorrência do amor à liberdade individual e dos outros” (PLANEJAMENTO..., 1959, p.3); desenvolver a consciência do papel a ser desempenhado na comunidade além do respeito, da tolerância a opiniões diversas. Estabelecida a discussão sobre a liberdade individual e seu impacto na vida em grupo, é abordada na sequência a edificação do caráter, onde se deve valorizar a integridade, a honestidade, a sinceridade e a responsabilidade para consigo mesmo e para com os outros; e, ainda, saber que “[...] a grandeza de qualquer grupo, família, escola e pátria depende do caráter de seus membros” (PLANEJAMENTO..., 1959, p.4). Além da análise feita com o jornal A Forja sobre o tornar-se capiano, é possível encontrar marcas dessas práticas nos relatos dos estudantes que participaram das classes secundárias experimentais em

comemoração ao aniversário de 62 do colégio, em 2002, gravados e postados em formato digital no canal do Youtube “Gente Carioca”²⁴ (VIEIRA, 2023).

A lei orgânica do ensino secundário artigo 81 normatiza que “é função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos [...]” e, no art. 82 que “cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares [...]”. Em vista dessa prescrição, a última unidade trabalhava em cima do rendimento escolar e sua relação fulcral com o método adotado para a efetivação de um excelente rendimento, além de afastar a relação de sucesso com sorte, ligando-a ao esforço e a uma boa rotina e hábitos de estudos. De acordo com o livro Sumário de Didática Geral, do diretor do CAP, o real rendimento escolar consiste na boa aquisição das seguintes operações: compreensão das situações e resolução “inteligente” dos problemas, domínio da linguagem técnica da matéria, uma forma de agir recomendável nas situações e, por fim, boas as atitudes de comportamento perante as situações (MATTOS, 1959c, p. 397), uma influência direta do instrumentalismo deweyano. Afinal, Dewey (2017) acreditava que o processo educacional tinha um viés psicológico e um sociológico e que a educação verdadeira viria do estímulo das capacidades do estudante pelas demandas sociais em que ele se encontra, e são as capacidades que fornecem o ponto inicial da educação. Esse instrumentalismo vem de uma vertente pragmática em que para saber o que a capacidade realmente é, deve-se descobrir para que ela funciona, assim é preciso correlacionar os assuntos escolares e a vida social e o papel do professor seria justamente trazer o conhecimento, selecionar as influências de forma a guiar a melhor experiência.

Nessa direção de elevar a experiência e funcionalizar as capacidades, o papel da orientação educacional se impõe, segundo Schmidt (1942) na individualização, ao descobrir as causas da falta de progresso no rendimento de cada estudante e ajudar a saná-las; na motivação, no despertar do desejo de aprender, ao ajudar os professores a despertarem o interesse dos alunos; na eliminação de problemas disciplinares ao propor ajustamentos no e para o adolescente; e a orientação propriamente dita, regular e integrar os alunos a rotina escolar e aos preceitos da instituição. Funções, que ficam em evidência quando analisados os tópicos e os objetivos a serem praticados pelo SOE. O campo da observação no planejamento relata sua característica primordial: a flexibilidade, esta o é, justamente, pelo papel primeiro dessa instância escolar, o de ser elo entre a escola, os docentes, os discentes e as famílias.

²⁴ Para acessar os depoimentos: [\(173\) CAP DEPOIMENTO - YouTube](#)

Desse modo, o planejamento fica a favor das necessidades que podem surgir ao longo do ano, estendendo algumas unidades, suprimindo outras, ou tratando de problemas urgentes. Contando também com as aulas avulsas reservadas para utilidades diversas, como aplicação de avaliações psicológicas, reposição de aulas das disciplinas ou necessidade de aulas extras, atividades com convidados (médico escolar, recreacionista, etc.).

No planejamento de 1960, na parte que consta a distribuição do trabalho da orientação na segunda série ginásial é possível ver um afinamento dos tópicos, o discurso segue uma continuação do que foi exposto na primeira série. Os caminhos a serem estruturados para a formação dos discentes percorrem ainda o bom comportamento, a boa convivência, aproveitamento saudável do lazer e a consciência do seu papel social. Porém, há um foco político na segunda unidade: preparação para as eleições de representantes, em duas sessões, a primeira sobre o significado de uma eleição e a segunda sobre os direitos de um membro de uma sociedade democrática. Estas sessões visavam forjar a valorização do voto e “fazer sentir a responsabilidade dos alunos na escolha de um representante de turma” (PLANEJAMENTO..., 1960, s/p). Outro ponto bem reforçado neste ano escolar pelo SOE foi o desenvolvimento do pensamento crítico. Essa guinada na segunda série ginásial pode ser entendida como uma estratégia, pois os alunos estão há um ano sendo conduzidos em sua subjetivação (não sem resistências), sendo condicionados a maior aceitabilidade do sistema ali construído de saber-poder, para depois ao aumentar o espaço de desenvolvimento do pensamento crítico, este seja mais propício à regulação, onde o obedecer vai estar fundado na própria autonomia do estudante.

Já a Unidade III, A vida humana, da segunda série ginásial, direcionava a questão das atitudes e comportamentos, vistos de uma forma mais voltada ao colégio e a comunidade no ano anterior, à adolescência e suas especificidades. Estava dividida em três sessões: as fases da vida com a finalidade de que os estudantes compreendessem o significado da vida humana; a adolescência com os problemas particulares dos adolescentes, e, por fim, os direitos e deveres de cada fase para “procurar despertar nos alunos, o sentimento de que seus direitos são decorrência de sua atitude positiva diante de seus deveres” (PLANEJAMENTO..., 1960, s/p). Afinal, o governar amplia-se com o sujeitamento às regras por justamente se dirigir a indivíduos que se percebem como autônomos (Ó, 2003). O planejamento da segunda série estava feito apenas para o primeiro semestre com a justificativa de melhor atender as questões específicas trazidas pelos estudantes e “sentir as necessidades e interesses” para o desenvolvimento da orientação em grupo do semestre seguinte, que dessa forma seria “uma resposta às dúvidas e problemas reais de nossos alunos” (PLANEJAMENTO..., 1960, s/p).

Vislumbra-se uma estratégia de prevenção de problemas ao deixar um semestre de planejamento em aberto para possíveis questões, a fim de dispor as situações para fins mais convenientes, apoiado ao ideal de aluno no centro.

O programa resumido de 1961 da 2ª série ginásial foi dividido em oito unidades, com dois encontros semanais para a orientação em grupo, e o da 3ª série teve apenas três unidades, com um encontro semanal. Nota-se uma diferenciação do programa realizado para a segunda série em 1960 com o que foi feito em 1961, a começar pelo tópico autorreflexivo/autocrítico da primeira unidade, “Reavaliação de trabalho: 1- Atingimos os nossos objetivos ano passado? 2- Em que e como podemos melhorar?” (LOFFREDI, 1961, s/p). Não se vê a introdução de uma discussão política como no ano anterior, mas sim um aprofundamento nas questões humanas. A segunda unidade desenvolve o tema, O progresso da humanidade, com questionamentos como “de que depende? A que nos leva?” (LOFFREDI, 1961, s/p) e abordando as guerras, em específico a 2ª Guerra Mundial. Para na unidade seguinte questionar o que é a humanidade? Qual o seu valor? Na sequência foi trabalhado o Espírito Cívico, com foco no sentimento de pátria, este ficou marcado inclusive no depoimento dado por uma estudante do experimental²⁵ na comemoração de 62 anos do Colégio. A Unidade V também divergiu dos outros anos por trazer o Espírito Religioso com três tópicos: seu significado na vida do ser humano, a tolerância e a paz e por fim, o judaísmo (LOFFREDI, 1961). Pode-se pensar em justificar a adição dessa unidade na orientação de grupo pela quantidade até significativa de estudantes israelitas e pelo fato de no relatório (LOFFREDI, 1960) haver indícios de uma certa intolerância religiosa entre os estudantes. No CAP da FNFi existia a possibilidade de uma Orientação Religiosa, que era permitida aos alunos que tivessem interesse, desde que houvesse o pedido a partir de uma turma de no mínimo 15 estudantes interessados, “houve um grupo muito grande de católicos e uns 15 pedidos de israelitas” (DUTRA, 1961, p.3).

As Unidades VI e VIII voltaram o foco para os estudos, como trabalhar em grupo e como se preparar para as provas, foco nos comportamentos de convivência, liderança, planejamento, sendo esta última por se tratar de um momento estratégico a grande demanda de trabalhos, provas e exames de segunda época. E a Unidade VII volta a formação humana com foco nos problemas da adolescência com os seguintes tópicos: “1-Por que reclamamos tanto? 2- Quem somos nós? 3- Caracterização da adolescência 4- O namoro” (LOFFREDI, 1961). Cria-se neste ano uma unidade específica para os discursos sobre a personalidade do

²⁵Ver Araújo (2022).

adolescente de forma geral (conflituosa, com necessidade de afirmação, busca de exemplos), com um espaço de oito sessões, sendo esta e a Unidade II as de maior tempo, para a condução de comportamentos adequados e esperados. O programa da 3ª série ginásial começa com as mesmas indagações, porém acrescidas dos planejamentos para o ano que segue e do tópico “o que pensam os professores da experiência realizada”, possivelmente esse acréscimo se deu na tentativa de construir um diálogo, afinal há indícios nos relatórios (LOFFREDI 1960; 1961) de conflitos entre docentes e discentes. A Unidade II faz um apanhado geral do que foi visto nos outros anos sobre as relações humanas com os tópicos “1- Nossa turma, nossa escola 2- Quem somos nós? 3-Vida em família 4- Relações Humanas”. Ao trazer um questionamento sobre a própria existência de cada estudante, o SOE consegue compreender aspectos que perpassam os estudantes e regulá-los, assim como consegue passar nesse processo de subjetivação as práticas discursivas de condutas a serem vividas nessa grande família que é a escola para o melhor desenvolver a cidadania. E, por fim, retoma-se na 3ª série o tema da política na Unidade III, em que mescla o papel educacional na política, e abre o questionamento da solução para os problemas sociais do Brasil, discute-se a constituição, além do tema “Parlamentarismo e presidencialismo” (LOFFREDI, 1961). A formação humana não se desenvolvia sem a formação política que selaria o compromisso com as questões sociais. Em sua pesquisa a partir das entrevistas Abreu (1992, p.98) discorre que “foi com o passar do tempo que se introduziu a proposta inicial do professor Mattos a associação entre missão social e militância política. Muitos alunos se dão conta de que o ano de 1961 foi um divisor de águas e um marco no processo de politização do colégio”. O que possibilita entrever esse papel do SOE como parte integrante no controle do que se pregava no colégio e em atender os anseios da direção no governo dos estudantes.

É necessário entender que esses discursos feitos pelo SOE sobre adolescência, democracia, cidadania, sociedade, caráter, atitudes, entre outros, criaram vínculos de obrigações com os efeitos de verdade produzidos pelo saber-poder da Psicologia Aplicada à Educação, de base principalmente psicométrica, definindo maneiras de ser, agir e pensar, e com isso, atuavam diretamente nas práticas de si dos estudantes. Desse modo, analisar o plano geral de atuação da Orientação Educacional e suas sessões em grupo nas classes secundárias experimentais, compreendendo sua estruturação inicial desde a abertura do CAp, à luz da governamentalidade proporciona uma racionalidade diferenciada perante esse serviço. Tecer essa forma de pensar o SOE permite focalizar as organizações curriculares e os discursos sobre elas intencionados na sujeição discente e perceber o caminho construído para o tornar-se cidadão: um bom cidadão, intelectualizado com o papel de progredir a sociedade. Este sentir-

se pertencente ao Colégio de Aplicação, compreendendo que as obrigações perante as verdades ali produzidas atuaram como um farol no governo dos estudantes pelo SOE.

3. O ESTÁGIO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

[...] junto com a nossa influência de casa, nossa influência familiar, nós tínhamos a influência da filosofia do colégio, da filosofia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (ARAÚJO, 2002, [gravação]).

Institucionalizado na década de 1940 para o ensino secundário o Serviço de Orientação Educacional não tem o alcance esperado de propagação nas escolas. Não há grande adesão à implantação da Orientação Educacional no currículo, nem profissionais preparados adequadamente, nem instalações necessárias (GRINSPUN, 1976). Tal cenário não se faz isento das influências políticas e tensões da época que atravessavam a educação e seus postos de saber-poder. Compreendendo o saber como os procedimentos e efeitos de conhecimento aceitáveis em um determinado momento e em um domínio precisamente delimitado (FOUCAULT, 1995), estes acabam por criar discursos que pretendem dizer a verdade sobre determinada ideia. Na tentativa de reverter o cenário de aceitação da orientação educacional, a Diretoria do Ensino Secundário (DES) pela Campanha de Aprofundamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) resolve promovê-la com a realização de Simpósios Nacionais (1957, 1958, 1961) e seminários regionais, que trabalharam textos teórico-práticos sobre o tema, ou seja, de saberes cunhados em autoridade científica do discurso médico, psicológico e educacional. Datas coincidentes com o lançamento da Revista Escola Secundária (1957), outro veículo promotor da orientação educacional, com a publicação das instruções normativas para a implantação das classes secundárias experimentais (1958) e, em 1961, quando fez dois anos de aplicação destas.

No I Simpósio Nacional de Orientação Educacional, realizado na cidade de São Paulo, tem-se como temática principal a fala de Dom Cândido Padim, que discorre sobre uma das técnicas de governo utilizada na orientação: o ajustamento do estudante através de práticas discursivas que os encaminham a partir de um campo estratégico para uma profissão. Já no segundo Simpósio ocorrido em Porto Alegre, traz a Orientação Educacional para o conhecimento do estudante, sua personalidade, características, interesses (GRINSPUN, 1976), uma estratégia de governo desses adolescentes para condução das influências necessárias ao desenvolvimento pessoal determinado para a aceitação da formação dita adequada. O terceiro tomou lugar em Recife com a tônica principal de “[...] dar ao orientador o papel de agente integrador da ação educativa, coordenando os elementos que exercem influência sobre o educando” (GRINSPUN, 1976, p.73). Com esses eventos, tem-se uma circulação mais

abrangente da atuação desta área, e o redirecionamento do discurso legalizado para uma orientação que não só conduziu o estudante a uma profissão desejada, mas também, a uma regulação da sua personalidade a partir de técnicas específicas em favor da sociedade moderna. Acopla-se à educação saberes médicos e psicológicos sobre o que é desenvolvido por esse serviço de orientação educacional em relação aos estudantes como forma de validação científica.

Destarte, a CADES promoveu a partir dos simpósios, dos seminários, dos cadernos de Orientação Educacional, da Revista Escola Secundária²⁶, que atingiu cerca de 40.000 docentes em um intuito formador (ROSA, 2014), meios para circulação dessas técnicas apropriadas pelo movimento renovador da educação e para a estruturação do campo da orientação. Na seção específica da Orientação Educacional da Revista Escola Secundária, tem-se uma definição do que seria o Serviço de Orientação Educacional (SOE) “é o órgão funcional destinado a zelar para que a educação do indivíduo decorra dentro das melhores condições pedagógicas possíveis” (BRITO, 1957, p. 24). Esta é feita no artigo de abertura da seção de autoria de Dóris Brito, que foi orientadora educacional do CAP da FNFi e adapta a definição de orientação profissional do professor e psiquiatra cubano Emílio Mira y Lopez, criador do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) em 1947, radicado no Brasil. Outra forma de discurso sobre o SOE está no artigo O Problema da Orientação Educacional brasileira publicado na Revista Escola Secundária, em que esclarece

É evidente que em uma escola, onde um bom serviço de Orientação Educacional alcança este seu objetivo primordial (integração perfeita do aluno ao ambiente escolar e geral), ver-se-á como decorrência que o rendimento dos alunos é melhorado -pois que cada um passa a aproveitar ao máximo suas capacidades - ao mesmo tempo que são resolvidos os possíveis problemas de disciplina - frutos quase sempre de desajustamentos da personalidade juvenil do educando ao meio escolar que não a compreende, constrange-a, ou mesmo a hostiliza (CONTARDO, 1957, p. 40).

Lucio (2022), que analisa em sua tese as publicações sobre Orientação Educacional da CADES, tendo como fonte principal a coleção de Cadernos de Orientação Educacional e a revista Escola Secundária, observa como circularam nesses cadernos algumas verdades. A fase da adolescência “[...] foi apresentada como um período de conflitos, reações imprevistas,

²⁶Assim como a Revista Escola Secundária foi uma vitrine para expor a experiência do CAP da FNFi e divulgar saberes sobre a Orientação Educacional. De acordo com a tese de Natália Frizzo de Almeida (2022) a Revista de Pedagogia (1955-1967), publicada pela USP, parece ter sido a fonte principal de publicizar a necessidade de criação do CA-FFCL “semelhante ao primogênito carioca, ou seja, um lugar específico de atuação dos assistentes da cadeira (de Didática) como professores e um lugar de estágio para futuro professores” (ALMEIDA, 2022, p. 92).

oposições e afirmação (até como forma de luta contra o comportamento do adulto) e pela necessidade de formação” (LUCIO, 2022, p.270). Essa forma de problematizar um período da vida advém de práticas discursivas e enunciados médicos e psicológicos que constroem a partir do estudo das funções fisiológicas e psicológicas normalidades de comportamento e desenvolvimento a ser esperado na juventude. Ela complementa que os autores da CADES se apropriaram de autores norte-americanos para compreender o estudante da escola secundária. E, assim, construía-se um discurso sobre a adolescência pela ótica psicobiológica como uma fase marcada pela necessidade de posicionamento, busca de realização pessoal, de ídolos e heróis, permeada de conflitos internos e relacionais, de inconstâncias, portanto “[...] o trabalho do Serviço de Orientação Educação mostrava-se como um ajustador de condutas, no intuito de facilitar as relações e o estudo dentro e fora da escola” (LUCIO, 2022, p.270). Afinal,

[...] os autores pontuam que cada adolescente é único e pode ter interesses variados por grupos distintos, havendo aqueles que são tímidos, sociáveis, esportistas, inibidos com relação ao sexo oposto, entre outros exemplos citados. Sabendo dessa multiplicidade de características pessoais, o orientador educacional auxiliaria o adolescente a se ajustar nos espaços que ocupava (LUCIO, 2022, p.274).

Como se constata no artigo publicado na revista *Escola Secundária Visão Panorâmica da Orientação Educacional*, de autoria do Irmão José Otão, no qual se percebe a rede integrada de saberes dos cadernos da CADES, da *Revista de Pedagogia da USP* (ALMEIDA, 2022) com a revista *Escola Secundária*, já que ele fundamenta seu artigo com a citação da prof^a Maria Junqueira Schmidt, que define o serviço da orientação, ao dizer que

A Orientação Educacional é um serviço que se presta ao adolescente, em base científica, para promover o máximo **desenvolvimento das virtualidades do indivíduo no plano humano e no plano sobrenatural** utilizando para tanto técnicas adequadas (JUNQUEIRA, M. Cadernos de O. Ed., n.º 1 - CADES *apud* OTÃO, 1958, p. 35, grifo meu)

E do prof. Querino Ribeiro, que expõe a Orientação Educacional como

o conjunto dos processos que, partindo do conhecimento das condições biológicas, psicológicas e sociais do educando e, tendo em vista as necessidades e possibilidades sociais, busca ajustá-lo às condições gerais da vida de modo a torná-lo **pessoalmente feliz e socialmente útil** (RIBEIRO, Q. *Revista de Pedagogia*, n.º 5, São Paulo, 1957 *apud* OTÃO, 1958, p. 35, grifo meu).

Estes saberes que eram propagados refletiam a abrangência intencionada pelo movimento no campo da Orientação Educacional estrategicamente circulando os discursos a

fim de capturar forças políticas para engajar os discursos e técnicas de governo, que integram a ideia de desenvolvimento integral com as necessidades do progresso da modernidade a partir do encaminhamento de excelentes profissionais para cada especificidade. Estes discursos deveriam desdobrar a ideia de uma condução de conduta dos estudantes e uma aplicação específica de autorregulação, que está acoplada a uma ideia de por quem ou pelo que não ser governado, e as respostas de tal questionamento deveriam ser condicionadas pelos saberes e comportamentos adequados. Na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nas informações sobre o estado do Rio Grande do Sul, tem-se a descrição do II Simpósio Nacional de Orientação Educacional, que traz a transcrição de parte da fala da prof^a Maria Junqueira Schmidt:

Com efeito, a Orientação Educacional é hoje o problema central de qualquer reforma do ensino e da educação. É ela o instrumento por excelência que decanta, seleciona e integra os valores novos da civilização hodierna. **Ela que, através de suas técnicas, poderá erguer barreiras a influências dissolventes das forças competidoras da formação escolar, do cinema e do rádio, comercializados, das leituras sensacionalistas e dos exemplos corruptores.** Ela que poderá auxiliar a família a cumprir com sua missão de dotar a sociedade de cidadãos auto-suficientes, capazes e equilibrados. [...] Essa posição do orientador, de agente que incentiva o educando a tirar da escola todo o proveito possível, dá-lhe grande prestígio. **Sendo seu fim exclusivo a utilização, ao máximo, das estruturas da personalidade, e dos recursos de cada aluno,** granjeia facilmente o interesse de toda a equipe administrativa e docente (RIO..., 1958, p. 90, grifos meus).

A partir do esforço da DES pela CADES, o MEC publica a Portaria nº 105 de 12 de março de 1958, que visava propor condições provisórias ao aproveitamento dos orientadores em exercício e estabelecer as condições necessárias para o registro definitivo da função nos estabelecimentos de ensino secundário. De acordo com Gildásio Amado (1958b), essa portaria foi fruto das observações e estudos dos diretores e orientadores do ensino secundário e das Faculdades de Filosofia a partir do I Simpósio de Orientação Educacional e de alguns seminários regionais. Neles foi manifestada a grande urgência de serem “traçadas diretrizes que venham disciplinar e nortear tão importante técnica educativa” (AMADO, 1958b, p.39), e principalmente, quem poderia exercê-la. Desse modo, para ser orientador educacional era obrigatória a apresentação do atestado de idoneidade moral, atestado médico de sanidade física e mental, e quem já lecionasse Orientação Educacional nos cursos das Faculdades de Filosofia por mais de um ano seria registrado automaticamente na função.

A formação do orientador educacional passa por um caminho tortuoso até sua importância ficar mais fortalecida no Decreto n. 72.846, de 26 de setembro de 1973 (BRASIL,

1973)²⁷. Com a lei orgânica do Ensino Secundário de 1942 a formação fica sujeita ao Art.79 que regulamenta a formação docente, ou seja, uma exigência inespecífica de ser formado em “cursos apropriados, em regra de ensino superior” (BRASIL, 1942, s/p). Deste modo, com a Portaria nº 105, traçou-se requisitos para atuar na orientação educacional, mas é com a LDB de 1961, com os artigos 62, 63 e 64, que regulamenta sobre a profissão do orientador educacional, em que se desdobram mais especificidades para a formação deste profissional

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário (BRASIL, 1961, grifo meu, s/p).

São a Portaria nº 105 de 1958 e a LDB de 1961, que irão permear o momento da Orientação Educacional nas classes secundárias experimentais, em que se vivia uma amplitude e uma inespecificidade, afinal era um campo em desbravamento e que travava conquista da consolidação da profissão de forma qualificada. Nesse caminho, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, assim como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, abriram espaço para a formação de orientadores educacionais no (atual) Rio de Janeiro. O Colégio de Aplicação da FNFi ficou como campo de estágio para o curso de Orientação Educacional, bem como outras licenciaturas: um lugar de extrema importância e

²⁷ Com a LDB de 1971 o credenciamento da profissão do orientador educacional fica a cargo do MEC e com o decreto 72.846 de 1973 é normatizada pelos seguintes artigos: Art. 2º O exercício da profissão de Orientador Educacional é privativo: I - Dos licenciados em pedagogia, habilitados em orientação educacional, possuidores de diplomas expedidos por estabelecimentos de ensino superior oficiais ou reconhecidos. II - Dos portadores de diplomas ou certificados de orientador educacional obtidos em cursos de pós-graduação, ministrados por estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, devidamente credenciados pelo Conselho Federal de Educação. III - Dos diplomados em orientação educacional por escolas estrangeiras, cujos títulos sejam revalidados na forma da legislação em vigor. Art. 3º É assegurado ainda o direito de exercer a profissão de Orientador Educacional: I - Aos formados que tenham ingressado no curso antes da vigência da Lei nº 5.692-71, na forma do art. 63, da Lei nº 4.024-61, em todo o ensino 1º e 2º graus. II - Aos formados que tenham ingressado no curso antes da vigência da Lei nº 5.692-71 na forma do artigo 64, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, até a 4ª série do ensino de 1º grau (BRASIL, 1973, s/p). Porém, é com a LDB de 1996 que a formação do orientador/a educacional é englobada apenas ao curso de Pedagogia, segundo o artigo 64: A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, s/p).

diferenciação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, além de receber visitas de estudantes de outras universidades nacionais e internacionais. O que levou a necessidade de um planejamento por parte das orientadoras e do orientador educacional²⁸ do CAp para receber os estagiários e formá-los nos melhores moldes. Vale ressaltar que a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES) fechou um convênio com a FNFi para realização de cursos anuais de especialização de orientadores educacionais começando em 1959 com o auxílio de quinhentos e oitenta mil cruzeiros fornecidos pela CADES, sendo reavaliado a cada ano pelo relatório e plano de formação do ano seguinte (CADES, 1958). Não se trata de coincidência a consolidação da Orientação Educacional no ensino secundário e a implantação das classes secundárias experimentais, que tinham essa exigência além de servir de lugar para a prática de ensino, um objetivo sustentava o outro.

3.1 PLANEJAMENTO DO ESTÁGIO PARA OS ESTUDANTES DA FNFI

O *corpus* documental analisado neste subcapítulo parte do “Planejamento para o estágio dos alunos do Curso de Orientação Educacional da F.N.F.” (LOFFREDI e SALTIEL, 1959) e do “Planejamento Geral para estagiários do Serviço de Orientação Educacional: 1 mês - 6 estagiários” (PLANEJAMENTO..., s.d), sendo eles muito similares. Visa-se compreender a formação dos estagiários para se tornarem reguladores das condutas dos estudantes. Afinal, é importante ter em consideração que o governo do estudante é também o governo do orientador, pois o serviço prestado pela orientação educacional é o da construção de uma conduta ética e cívica problematizadas para valorização das práticas de si, porém estas deveriam seguir a lógica de governo da sociedade moderna liberal. Tal caminho se estrutura na formação do orientador que precisa absorver e aceitar este papel de governar os comportamentos, guiar as personalidades e ser por essa prática subjetivado a fim de preparar os estudantes para aceitar a condução.

O planejamento para acolher os estagiários e sedimentar parte de suas formações era pôr o estagiário para atuar na rotina e trabalhos do SOE. Começava com uma sessão inicial teórica sobre as finalidades e objetivos, além de indicações de leituras dos materiais

²⁸O orientador, único do sexo masculino, Jorg Dieter Hutter, que começou em 1959 com uma turma do 4ª série ginásial, depois ficou responsável pelas três turmas do científico no ano seguinte, e em 1961 atuou também no 1º ano do clássico (HUTTER, 1961), sua aparição acontece apenas na documentação referente aos relatórios do ano de 1961, em que está incluso o seu e no relatório dos estagiários da PUC que visitaram o CAp e foram por ele conduzidos.

disponíveis no SOE e um seminário, que materializavam parte dos saberes a serem apreendidos. Depois, os estagiários já participavam da técnica de entrevista com um aluno do ginásio e um do científico e seus respectivos pais e como fechamento dessa prática deveriam apresentar um resumo com comentários (LOFFREDI e SALTIEL, 1959; PLANEJAMENTO..., s.d). Uma técnica muito usada, importante na orientação educacional, e a atitude do orientador deve ser foco de análise e formação, porque “é preciso não só preparar o ambiente (sala onde se vai realizar a entrevista), que deve ser agradável aos olhos do adolescente, como também é indispensável que o orientador prepare a si mesmo” (SCHMIDT, 1942, p.48-49). Além disso, a execução de uma boa entrevista exigia que o orientador obtivesse o máximo de informações sobre o adolescente anteriormente a ela, que é o momento em que “[...] será ministrada a orientação equivalente à instrução” (SCHMIDT, 1942, p.49), conhecer o aluno. Esse conhecimento prévio se dava pelo “[...] estudo interpretativo do ‘dossier’ de alunos e do ‘dossier’ da turma” (LOFFREDI; SALTIEL, 1961, p.1). Nesse momento do estágio voltava-se à vivência da orientação individual, em que era executado um prognóstico e diagnóstico, e a partir disso um aconselhamento. Ou seja, os estagiários assumiam, por um curto período, a posição de conduzir formas de ser e de agir para os estudantes, regulá-los a partir de seus problemas e da normalidade esperada.

Outro ponto de formação era o exercício de levantamento de notas para estudos estatísticos e interpretação de resultados. Nos planejamentos não consta um tópico diferenciado para explorar as notas conceituais nas classes secundárias experimentais, porém no relatório analisado no próximo subcapítulo consta que a estagiária vivenciou a organização dessa avaliação conceitual na orientação das classes experimentais. Este levantamento exigia do estagiário “consignação das notas nas fichas apropriadas de controle; determinação da Média; cálculo do desvio padrão; elaboração de gráficos” (PLANEJAMENTO..., s.d, p.1). Além disso, era exigido um levantamento, análise e comparação das observações relativas aos meses anteriores, para aprendizagem do controle da pasta individual do estudante e da pasta coletiva da turma. A catalogação dessas notas, gráficos e comparações, permitiam o futuro orientador trabalhar com as médias e aprender sobre o padrão desejável e seus desvios danosos ou excepcionais. Tal postura, apesar de permear as ações de relatar (as notas), revelar (as médias), também marcavam a subjetividade do estudante e construíam, em parte, com os diagnósticos e prognósticos as experiências deles de si mesmos.

A orientação em grupo era experienciada pelos estagiários no comparecimento das sessões em diferentes turmas. Onde deveriam fazer uma observação inicial, leituras a respeito dos conteúdos que seriam ministrados nas sessões para posteriormente uma participação ativa,

e como atividade estava a apresentação de dois planos para sessões em grupos. Além disso, cada estagiário ficava encarregado do estudo de um caso para orientação vocacional, do planejamento para organizar um Serviço de Orientação Educacional na escola que trabalhava e da entrega de um relatório completo de estágio²⁹ em três vias (LOFFREDI e SALTIEL, 1959; PLANEJAMENTO..., s.d). Para auxiliar no momento da execução da orientação vocacional dos aprendizes, o planejamento contava com visita ao Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) e ao Centro de Orientação Juvenil da P.D.F³⁰, mas este tópico não consta no planejamento de 1959.

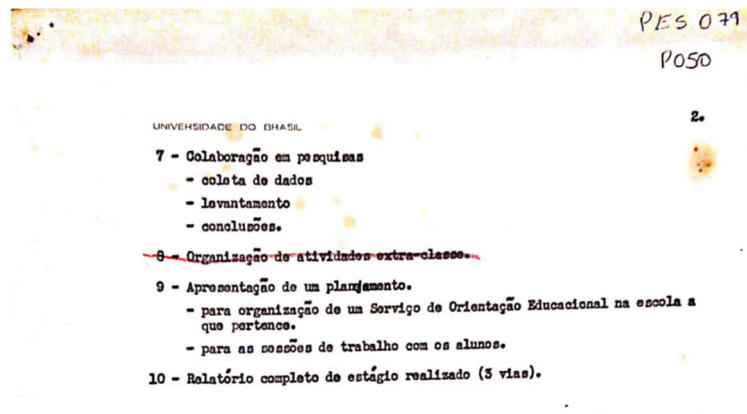
No espaço das observações, exclusivo do planejamento de 1959, tem-se um alerta de aumento da carga horária, que ressalta a importância dada em conhecer a identidade do colégio, suas normas, para melhor efetivação do trabalho no SOE, parte do trabalho é manter o clima favorável, facilitado. Esta preocupação também é encontrada no relatório da Laís Loffredi de 1961, no qual ela critica os estagiários terem que conduzir um estudo de caso, já que isso poderia prejudicar o estudante analisado, visto que o estagiário fica apenas 72 horas totais no Colégio (LOFFREDI, 1961). Deste modo

É opinião do SOE que as trinta horas previstas para o estágio dos alunos do Curso de Orientação são insuficientes para a formação de um autêntico orientador educacional, uma vez que antes de iniciarem o trabalho prático de orientação (entrevistas, aconselhamento, estudo de casos, sessões de discussão em grupo, etc.) necessitariam os alunos de uma tomada de consciência do clima geral do Colégio e em especial das características de seu Serviço de Orientação (LOFFREDI e SALTIEL, 1959, p.2).

Figura 4- Recorte do Planejamento de Estágio do SOE

²⁹Mesmo com um fluxo grande de estagiários no CAp de acordo com os relatórios das orientadoras e do orientador, só foi encontrado no PROEDES um único relatório de uma estagiária da FNFi.

³⁰A sigla P.D.F não é descrita no documento analisado, mas feita uma pesquisa acredita-se tratar do Centro de Educação Juvenil (COJ) criado em 1946 organizado por Helena Antipoff e Mira y Lopez. O Centro foi criado a partir do espaço dado pelo decreto-lei nº 2.024 de 17 de fevereiro de 1940 que cria o Departamento Nacional da Criança, com o objetivo de estudar técnicas no campo da orientação psicológica e com a intenção de atender crianças e adolescentes que necessitavam de assistência perante desajustamentos à vida familiar, escolar, social (RAFANTE e LOPES, 2010).



Fonte: (PLANEJAMENTO..., s.d, p.2)

O planejamento geral não datado, que tem um desdobrar das atividades realizadas, aborda um tópico 8: Organização de atividades extra-classe, que se encontra riscado (Figura 4). Aqui, pode-se inferir duas possibilidades para esta exclusão: a primeira, a questão do imbricamento das atividades extraclasse como uma parte importante da orientação educacional, mas que sua organização não competia ao SOE. No CAP existia o Núcleo de Atividades Extraclasse, coordenado de 1959 a 1961 por Thelma Patti Amaral, com seus planejamentos próprios e executados pelos professores, sendo a orientação educacional apenas um auxílio e acompanhamento quando necessário a este grupo. Contudo, no relatório da Loffredi (1961) percebe-se que o SOE permitia um espaço para a organização de certas atividades extraclasse, elaboradas pelos estudantes: festa de aniversário do colégio, festa dos professores, caixa escolar. Em segundo, o fato de não haver tempo suficiente para o estágio, necessitando direcionar o foco da formação de orientador para a orientação individual e em grupo.

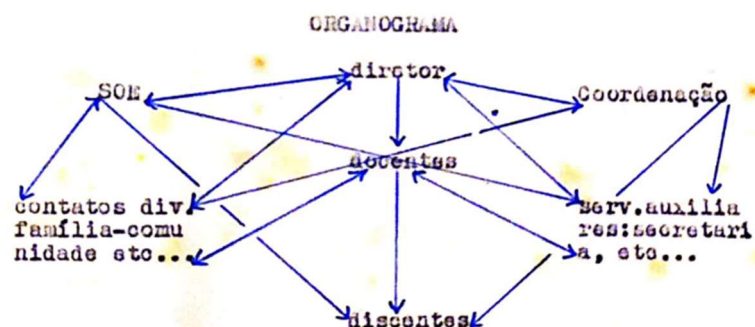
Para finalizar, a formação de orientadores assim como fica central o papel da orientação para a escola, o orientador se torna essa figura de elo e que deve ser o exemplo maior de requisitos. Afinal, o campo da Orientação Educacional é desenvolvido para que seu profissional se veja como o responsável em guiar tanto o colégio como um todo assim como os estudantes para o sucesso, por justamente atuar na conduta dos atores daquela cultura escolar como nas relações por eles estabelecidas. Para tal, ele deve estar munido das mais diversas técnicas e saberes científicos do campo psicológico, médico e do que estava sendo inovado nos ensinos secundários no exterior. Uma grande expectativa para o Serviço de Orientação Educacional na consolidação da sociedade moderna.

3.2 RELATOS DE VISITA E RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Nesta seção adentrar-se-á em um outro movimento de análise: o relato de estudantes da faculdade, que serão futuros orientadores educacionais, a partir da experiência de estágio. Analisa-se um relato de visita desenvolvido como um relatório e três relatos resumidos sobre visita ao CAP como uma apreciação do funcionamento da orientação educacional e do estabelecimento em si feitos pelos estudantes da PUC-RJ e, ainda, um relatório de estágio de uma aluna do Curso de Orientação Educacional da Faculdade Nacional de Filosofia. Aqui, intenciona-se perceber as nuances do tornar-se orientador educacional guiado pelo papel de governar acatado pelo SOE.

No primeiro relatório de visita, escrito como trabalho de estágio do 1º semestre de 1961 da cadeira de Princípios e Métodos de Orientação Educacional da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, tem-se a seguinte afirmação sobre o sistema de disciplina do colégio: “o alvo é um trabalho de auto-disciplina, com caráter preventivo” (DUTRA, 1961, p.1), ou seja, uma atitude governamental. De acordo com Dutra (1961) o serviço de coordenação que ficava responsável por inspecionar e supervisionar os uniformes, a ordem, o asseio, a pontualidade e a conduta dos estudantes, com o direito de impor pequenas punições e sanções, e cada andar do prédio tinha um coordenador em um ponto estratégico. Outro fato relevante relatado era a existência de um livro de ocorrências “[...] destinado ao professor que anotará qualquer conduta desairosa dos alunos, sob o ponto de vista da escolaridade ou sob o ponto de vista do comportamento” (DUTRA, 1961, p.1). É possível ver no relatório essa complementaridade entre a Coordenação, que separa, disciplina e governa o plano material dos estudantes e o SOE, que conduz a alma e guia sua individualização para realização, ou como exposto “[...] os coordena, em síntese vital e proveitosa” (DUTRA, 1961, p.2). Tal parceria foi comentada em outro relato de visita, como “o que mais chama atenção, por se tratar de verdadeira experiência de autogoverno, é a posição da Coordenação” (WISHART, 1961, p.1), e por retirar do SOE o peso da lida burocrática e fornecer-lhe preciosas informações.

Figura 5- Organograma das relações do CAP



Fonte: (DUTRA, 1961, p.1)

Na Figura 05 pode-se compreender que na estruturação organizada os discentes apenas recebem, e que a direção mantém relação direta com todas as esferas, exceto a discente, embora com a docente não exista troca. No relatório o contato do SOE com cada esfera é exposto de forma sucinta, onde referente aos alunos, consta que cada orientador tem geralmente duas turmas sob sua responsabilidade, ou seja uma média de 90 estudantes. O contato com as famílias mais direto e urgente é feito com a coordenação, ao SOE fica os cuidados das reuniões de pais e dos círculos de pais e professores. Junto ao estudante sua função é exposta nos planejamentos e sua natureza é descrita como psicopedagógica. A relação com a comunidade é descrita como pontual à Orientação Religiosa com o sacerdote da capela do bairro da Lagoa, que atende a essa tarefa. Afinal, o CAP “[...] atende alunos das mais variadas zonas da cidade, [...], assim sendo não há, propriamente, contato mais próximo com a comunidade, a qual seria no caso, a população do bairro da Lagoa” (DUTRA, 1961). Em relação aos professores, Dutra (1961, p.2) discorre que

como nos repete amavelmente nosso informante, o orientador Jorge, o SOE é desdobramento do professor: dada a complexidade da vida moderna o professor (que, por sua vez, já representa o desdobramento da família na tarefa educativa) não pode proporcionar ao aluno a assistência que deveria dar porque dela necessita o educando; tal falta de tempo leva-o a coletivizar o ensino e, também, a educação. O SOE visa individualizar o mais possível a tarefa educativa.

Outro aspecto positivo relatado é que o serviço de orientação é composto apenas de orientadores, que não exercem em conjunto o cargo docente, e o “[...] perfeito entrosamento entre a Diretoria, o Corpo Docente e o SOE” (DUTRA, 1961, p.4). E ainda, afirma:

Tal clima de segurança reflete-se nos alunos e, aliado a um trabalho dedicado e minucioso, conseguiu criar uma atmosfera de solidariedade, de tranquilidade, que se respira em todo o Colégio. É notável o espírito de grupo e a camaradagem observadas entre os alunos. [...] Por outro lado, o SOE acompanha muito de perto toda a vida do aluno, inclusive participando de sua vida privada quando convidado (DUTRA, 1961, p.4).

Esta relação alinhada é ressaltada por todos os relatos dos estagiários que visitaram o colégio, a unidade de pensamento dentro do SOE é um elemento importante para governar os estudantes. Afinal, é no trabalho da individualidade como única e ao mesmo tempo parte de um todo, que se joga com as liberdades e controles traçando limites que caracterizam a forma de governar, no caso, do SOE. Embora os relatórios da Loffredi (1960; 1961) relate as dificuldades dessa homogeneização de pensamentos do corpo docente com o SOE e as

propostas do colégio. As apreciações de Wishart (1961), Torres (s/d) e Cezar (1961) são breves e ressaltam pontos muito similares da integração da equipe do colégio, o foco no aluno e as precárias instalações físicas da sala do SOE. Este, o único ponto negativo, que pode influenciar no bom desempenho das entrevistas e testes, é exposto com a justificativa do SOE de ampliação e criação de salas modernas futuras pelo colégio. Wishart (1961) questiona o fato das famílias lidarem mais com a coordenação do que com a própria orientação educacional, com a ressalva de que isto interferiria na relação do SOE nos momentos de orientar as famílias. Em contraponto, Dutra (1961, p.4) diz que “os contatos com as famílias são numerosos e bem orientados”. Nesta troca com a família, interessa pensar sobre a importância dada pelo SOE de alinhar o governo dos estudantes com o governo dos filhos ao preparar momentos de condução dos pais na orientação dos filhos, desdobrada no capítulo seguinte. As apreciações aqui analisadas são feitas a partir de impressões muito reduzidas, mas que já expõe partes importantes do tornar-se orientador, e que tratavam de uma contemplação do trabalho do SOE em um âmbito de atuação mais geral.

Agora, tratar-se-á de uma formação mais prolongada a partir do relatório de estágio de observação (OLIVEIRA, 1960), feito no período de 5 de maio a 8 de junho de 1959, nas turmas do curso ginásial experimental, sob a condução da orientadora Laís Loffredi. Este pertencente à estudante do Curso de Orientação Educacional da FNFi e professora do Ensino Técnico, que se debruça por mais tempo no dever do condutor de condutas. Primeiro foi apresentado o SOE e suas finalidades, que na época dispunha de uma orientadora e duas auxiliares, assim como a leitura do regimento interno do colégio. Nesse documento a estudante destaca algumas das atribuições deste serviço detalhadas no art. 282 do regimento, como:

Aplicar aos candidatos à matrícula os testes de nível mental e outros que forem indicados pela Diretoria do Colégio;

Proceder a estudos especiais dos alunos referidos no art. 259, visando seu reajustamento às condições da vida familiar, escolar e social.

Art. 259 - os alunos que evidenciarem certo grau de **desajustamento na sua conduta ou nos seus estudos**, serão encaminhados pelo professor ou coordenador ao Serviço de Orientação Educacional, que se encarregará das sondagens necessárias e proporá à diretoria as providências mais aconselháveis a cada caso (OLIVEIRA, 1960, p.1-2, grifos meus).

Fica evidente a função reguladora das orientadoras, e a necessidade de um diagnóstico do que não se encaixa na normalidade esperada dos professores, coordenadores, e até do próprio diretor antes mesmo de ingressar no CAP, que são feitos pelas avaliações psicológicas. Esta forma de governo coincide com a vontade de homogeneizar turmas, que favorece a classificação da população do colégio e seu direcionamento de acordo com as expectativas

traçadas pela diretoria e executadas pelo SOE. Os testes de nível mental surgem para separar as diferenças individuais na relação da idade cronológica e a idade mental no que corresponde à inteligência, as adaptações desse tipo de teste advém das escalas Binet-Simon, e que buscam abranger as formas de medir a atividade mental e relacioná-la às capacidades, habilidades e aptidões (SCHEEFFER, 1962).

Neste caminho, é importante refletir sobre os exames de admissão no CAp da FNFi, estes serviam para o ingresso no ensino ginásial e colegial e eram conhecidos por sua exigência e alta dificuldade (ABREU, 1992), deste modo foram usados como uma primeira prática classificadora para a seleção de estudantes. A partir dos editais de 1959 a 1961, período que as classes experimentais já estavam implantadas, descobre-se que as provas possuíam questões objetivas e as disciplinas divergiam de acordo com a etapa (ginásial ou colegial) e no seguimento dos cursos clássico e científico (MATTOS, 1959b; 1960b; 1961; 1962). Os alunos das classes secundárias experimentais seriam selecionados a partir dos melhores classificados, que fossem autorizados pelos pais a participar e que não fossem passíveis do inconveniente de necessidade de transferência (PLANO..., 1959). Até 1961 o critério de desempate eram testes de inteligência aplicados pelo SOE, no ano seguinte o edital discorria de outra forma, que o desempate se daria pela maior nota na prova de português, se esta ainda coincidissem entraria o de menor idade; e, que a seleção para as classes experimentais se daria por sorteio (MATTOS, 1962). Porém, o relatório de 1960 da orientação das turmas experimentais já menciona que a seleção era por sorteio (LOFFREDI, 1960). De acordo com os relatos dos ex-estudantes do CAp no livro *Intelectuais e Guerreiros*, estes enunciavam a seleção rigorosa para entrar no colégio, e por isso, os que conseguiam “[...]tinham o sentimento de pertencer a uma comunidade especial, a uma elite, a dos mais inteligentes. O título de ‘capião’ era quase um título de nobreza” (ABREU, 1982, p.16). Este poder que advinha da noção de alta qualidade do CAp da FNFi funcionaria como uma das formas de regulação e produção das subjetividades dos estudantes. Foucault (2016, p.13) alerta que “a subjetividade é concebida como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade”, ou seja, se o estudante conseguiu ingressar no CAp, e ainda mais, participasse das classes experimentais, era um estudante selecionado, inteligente, que carregaria consigo a necessidade de excelência à altura do colégio.

Uma reflexão muito importante trazida por Mello (2020) sobre os exames de admissão é que estes acabavam por pautar o currículo do ensino primário, e na realidade a seleção se estabelecia pouco a pouco no percurso escolar, sendo estes apenas a legitimação desse processo. Ela analisa que

[...] nos processos de produção, circulação e apropriação dos instrumentos de avaliação psicológica, percebe-se a construção de dispositivos destinados a ordenar a sociedade e a manter esta ordenação. As crianças que, aos 11 anos, demonstrassem desenvolvimento de pensamento abstrato, ajustamento familiar e social, seriam as selecionadas para compor escolarizações longas e ingressar em profissões que exigiam formação em nível superior. O clima de ritualização dos exames de admissão e o uso de instrumentos padronizados contribuía para construir essa crença. A concepção de que a vivência da norma ou o ajustamento social permitiria que a criança desenvolvesse seu potencial em diferentes aspectos, considerando que a capacidade intelectual era inata e diferente em cada criança, não estava presente apenas no processo do exame de admissão ao ginásio do Colégio de Aplicação (da UFRGS), mas se mantinha ao longo do percurso escolar dos selecionados e era um ponto importante na constituição da cultura escolar da instituição (MELLO, 2020, p.103).

Figura 6- Temas abordados na Turma C - Experimental nas orientações em grupo

EXPO52
= 3 =
8040

1a. TURMA C DO GINÁSIO EXPERIMENTAL - MARÇO

12 - Estabelecimento do "rapport" com a turma
13 - Impressões do colégio (por escrito)
16 - O que é o S.O.E.
18 - Como iremos trabalhar
23 - Aplicação do teste de "matrizes progressivas"
30 - Divisão da turma em grupos, com eleição dos respectivos chefes e escolha de nomes para os grupos
31 -

ABRIL

1 - 1a. discussão em grupos com conclusão por escrito vantagens do trabalho em equipe.
6 - Discussão e comentário sobre a excursão ao Jardim Botânico
8 - Conclusão da aula anterior e preparação para a excursão do dia seguinte
13 - Preenchimento do questionário nº 1 de 1959
15 - Aplicação do teste de M. Pierson
22 - O espírito do CAP e o espírito da turma
27 - Por que frequentamos escolas

MAYO

4 - Questionário projetivo: frases para completar
6 - Questionário projetivo: " " " (2a. parte)
13 - Como e por que surgiram as escolas
25 - Critérios de avaliação nas classes experimentais
27 - Gráficos da turma

JUNHO

3 - Verificação das apreciações feitas pelos professores (maio)
4 - Regulamentos (preparação para discussão de grupos)
8 - Preparação para as provas
22 - Ocupação das horas de lazer durante as férias
25 - Revisão dos objetivos educativos do Colégio e do trabalho realizado

AGOSTO

3 - Organização de trabalho para o 2º período
10 - Gráfico - levantamento das apreciações dos professores (mês de junho)
17 - Honestidade de atitudes
24 - Comentário sobre obras do prédio
31 - Divisão em novos grupos com eleição de chefes e escolha de nomes.

SETEMBRO

9 - Comentários sobre observações dos professores
14 - Discussão em grupos sobre "atividades extra-classe"
16 - Preenchimento da ficha "Como estudar"

Fonte: OLIVEIRA, 1960, p.3

Na Figura 6 tem-se o redimensionamento do planejamento, que demonstra a fluidez com que era aplicado, além disso, percebe-se a aplicação mensal de avaliações psicológicas desde testes até a discussão das apreciações dos professores, e a relação com as atividades extraclasse. Essas avaliações ligam certos saberes a uma forma de poder governamental das subjetividades. O teste de Matrizes Progressivas feito no início do ano foi elaborado pelo psicólogo inglês John C. Raven em 1936 para avaliar a capacidade ou rendimento geral do

indivíduo a partir do fator g de Charles Spearman, desenvolvido em 1904. Este fator g demonstraria o elemento comum e constante das funções intelectuais, mas que tem uma amplitude diferente em cada indivíduo, assim, através de matrizes numéricas se explicaria de 50% a 70% da inteligência (SCHEEFFER, 1962; MELLO, 2020). De acordo com Mello (2020, p.118) “a base do teste é a apreensão de respostas realizadas a partir da relação entre figuras, dependendo da percepção espacial e lógica”. Essa avaliação feita em março permite que o SOE construa um aparato geral do rendimento da turma, que possibilite prever os de melhor rendimento e pior rendimento, além do andamento do coletivo, e utilizar-se dessa técnica para a atuação no campo de possibilidades dos estudantes. No mês seguinte há a menção de aplicação do teste M. Piéron, não sendo encontrada nenhuma informação sobre este teste, apenas sobre o teste de Atenção Concentrada de Toulouse-Pieron, deste modo, não fica claro o que realmente foi avaliado e nem com que recurso.

No mês de maio, tem-se a aplicação de questionários projetivos, que servem para a investigação da personalidade de forma global. Assim, dentro dos três primeiros meses o SOE verifica, mede e classifica de forma global os dois pilares da formação humana: a inteligência e a personalidade. Busca-se compreender as propensões comportamentais e agregá-las ao rendimento, já testado, para melhor exercer seu papel de condução. Um aspecto importante é que não se especifica o uso de um teste projetivo, mas a aplicação de questionários, de frases para completar, possivelmente criado pelas orientadoras com base no que se busca medir com técnicas projetivas, já que,

Os testes projetivos oferecem ao examinando uma situação pouco estruturada, que serve de estímulo a manifestação das suas vivências emocionais, valores, dinamismos psíquicos, mecanismos de ajustamento e motivações, os quais são revelados através das percepções e interpretações que o examinando faz da situação. Em outras palavras, o examinando projeta o seu mundo psíquico na maneira pela qual vivencia e percebe a situação apresentada pelo teste (SCHEEFFER, 1992, p.115).

Ainda nas sessões de maio (ver Figura 6), Oliveira (1960) detalha sobre a exposição feita pela orientadora Laís Loffredi explicando os critérios de avaliação nas classes experimentais, afinal, estes divergiam das turmas orgânicas. Visava-se aferir comportamentos e personalidades perante o ensino-aprendizagem junto a formas de atuar na escola como um reflexo da atuação social futura. Oliveira (1960, p.4) discorre sobre como se davam os conceitos da avaliação

Os pontos visados na avaliação são cinco:

Interesse e atenção - Aproveitamento - Senso de Responsabilidade - Comportamento e Sociabilidade.

Os graus atribuídos variam de 1 a 5:

1 - deficiente

2 - instável

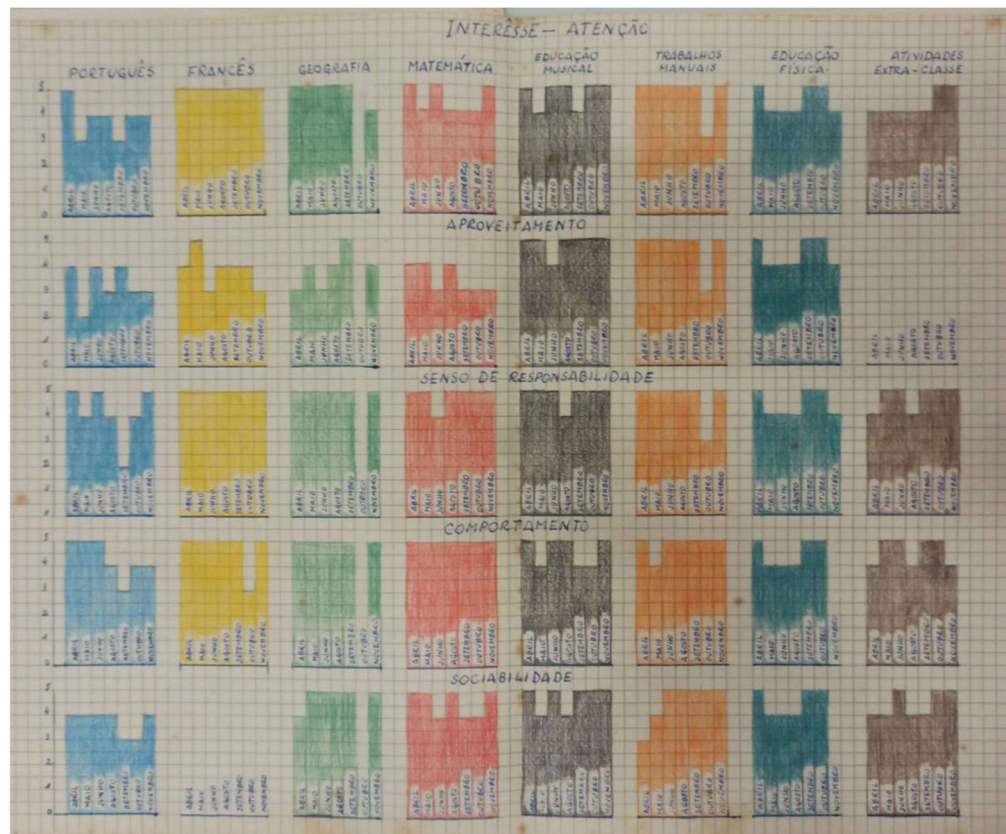
3 - regular

4 - bom

5 - excelente

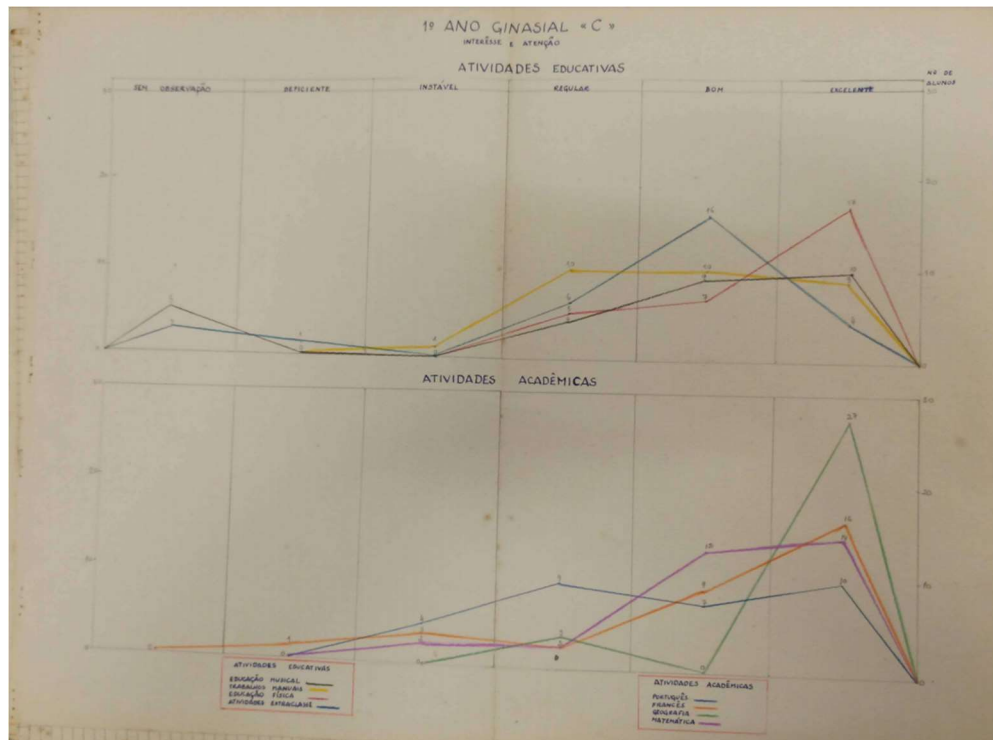
O zero (0) não corresponde de forma alguma ao nosso zero atual mas à falta de observação por parte dos professores

Figura 7 - Cópia do gráfico da avaliação conceitual de um estudante com média final 84



Fonte: (OLIVEIRA, 1960)

Figura 8 - Gráfico avaliativo de Interesse e Atenção da turma 1ª série ginásial C



Fonte: (OLIVEIRA, 1960)

Os professores entregavam ao SOE a avaliação dos estudantes pela “Folha de Impressões”, e os alunos transformavam esses resultados em gráficos (Figura 7) e a partir deles as orientadoras formulavam o gráfico das turmas por conceito e separado em disciplinas Educativas e Acadêmicas (Figura 8). De acordo com Gama (2000), o professor Luiz Alves de Mattos aplicou no CAP uma avaliação inovadora por ser qualitativa e acrescenta que “foi pensando na dinâmica destas classes experimentais que Mattos sistematizou sua concepção de avaliação para ser posta em prática” (GAMA, 2000, p.4). A avaliação torna-se compreensiva, maleável e cooperativa, em que

A primeira qualidade demandava esforços para a compreensão dos passos evolutivos do aluno. A segunda, uma determinada flexibilidade ao proceder os julgamentos dos alunos, de modo a não descontextualizar as suas atitudes, apreciações e reações. A última, exigia envolver os alunos na discussão e elaboração dos critérios avaliativos das diversas unidades de experiências. Esta tríplice natureza, apesar de seu efeito retórico, aproximava-se das mesmas regras de formação de discursos originados no campo da Psicologia Comportamental. Apresentava-se, pois, como face da mesma moeda comportamentista, não obstante os seus esforços e demandas. (GAMA, 2000, p.7)

Esta forma de avaliar leva em consideração o que a experiência educativa proporcionou em transformação de atitudes e comportamentos, que vão condicionar o desenvolvimento e ajustamento do estudante. Além disso, como alertado por Gama (2000) a subjetividade dos

conceitos avaliados levava a um objetivismo da apuração do aproveitamento pela quantificação dos atributos em números ou graus de qualidade para estabelecer a condição de aprovação, reprovação ou exame, o que trazia uma contradição na concepção qualitativa, gerando pseudo-dados. Inclusive, este autor traz um dado interessante, em que esta forma de avaliar “[...] resultou numa sensível diminuição das reprovações dos alunos do antigo curso ginásial daquela instituição: 16% em 1959 e 9% em 1960, comparando-se com os assombrosos índices do Colegial, no mesmo período: 84% e 91%, respectivamente” (GAMA, 2000, p.11). Neste caminho, a avaliação qualitativa das classes experimentais gerou um avanço mais em termos de pensar técnicas e brechas para este processo educacional, inclusive a inovação da participação dos estudantes no processo avaliativo, do que uma democratização da escola secundária. Pois, as formas de avaliar tanto qualitativas pelas disciplinas como psicológicas pelo SOE corroboravam com a manutenção das posições sociais, ao trabalhar com exames de admissão, constituição de turmas homogêneas, e, com isso, ignorar os fatores de vulnerabilidade socioeconômica na execução desses processos avaliativos. Focava-se em conduzir os estudantes para pensar os problemas sociais, mas a partir de um lugar de liderança das massas por uma elite intelectual já muito bem selecionada e classificada.

A estagiária revela sua participação na discussão de grupo sobre como e porque surgiram as escolas, sobre regulamentos, e, ainda a participação “[...] na turma da professora Dóris, (assistiu) a duas sessões sobre ‘A cola’ em que os debates foram animadíssimos” (OLIVEIRA, 1960, p. 4). Na conclusão do relatório, é ressaltado que a técnica de orientação de grupo vista “com toda sua vitalidade” só foi possível no CAP da FNFi “assistindo as animadas aulas da supervisora do nosso estágio, professora Laís Loffredi” (OLIVEIRA, 1960, p.6). No exposto por Oliveira (1960), pode-se vislumbrar com mais propriedade a orientação de grupo, visualizá-la como uma importante técnica de governo na regulação de comportamento e condução da expressão das práticas de si do estudante. Outro momento importante de participação da estagiária foi a reunião dos pais presidida por um professor e a orientadora da turma. Sobre esta observação Oliveira (1960) relata a alta presença de pais, que demonstraram grande interesse e sentiram-se confortáveis para falar. Dessa forma, as reclamações trazidas pelas baixas notas de geografia foram rebatidas “com muita segurança, serenidade e tato pela orientadora (que esplêndida ocasião para estudar a psicologia dos pais!...)” (OLIVEIRA, 1960, p.5). Em seguida, foram explicadas pelo professor da disciplina e compreendida pelos pais, “a cordialidade sucedeu rapidamente à tensão do ambiente, notando-se em todos, sorrisos de satisfação e ... alívio” (OLIVEIRA, 1960, p.5). O papel de regulação do SOE precisava estar alinhado com o dos pais, se a verdade é encarada como um

sistema de obrigações, que estão a favor de uma forma de governar, este deve ser integrado a todos que fazem parte da população escolar.

Em conclusão deste capítulo, o tornar-se orientador vem carregado de responsabilidades perante a manutenção de uma cultura escolar alinhada aos propósitos da direção, a regulação dos estudantes e seus enquadramentos, onde o olhar para as individualidades traz ao mesmo tempo classificações e a condução para uma homogeneização de conduta. Por isso, o tornar-se regulador, o vir a ser um condutor, exige-se que aconteça antes uma forma de ascese, uma preparação do orientador em formação para absorção da sua função. O CAp foi um espaço pioneiro na implantação deste serviço, e ampliou suas perspectivas renovadoras com o advento das classes secundárias experimentais, talhando na base da orientação educacional a centralidade do estudante, seu desenvolvimento, sua autonomia, sua liberdade, que deveriam ser sabiamente autogovernada por eles a partir do governo do SOE.

4. PRÁTICAS DE GOVERNO DO SOE NAS AVALIAÇÕES ANUAIS

O Serviço de Orientação Educacional (SOE) do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia escrevia relatórios anuais sobre as atividades executadas por essa instância escolar. Na materialidade ampla analisada por esta pesquisa foram encontrados os relatórios de 1948, 1949, 1950 e 1952 anteriores as classes secundárias experimentais (MATTOS, 1949; RUDOLFER, 1949; BRITO, 1950; BRITO, 1952). Neles ficaram visíveis o uso das avaliações psicológicas, sendo as elaboradas pelas orientadoras e professores (questionários, entrevistas, fichas) mais utilizadas que os testes psicológicos prontos, de validação científica, por falta de condições financeiras e materiais, dependente, então, de doações e ajuda nas interpretações. Os relatórios anteriores às classes experimentais asseguram a relação do SOE com o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas, desdobrada no primeiro capítulo. Já os relatórios encontrados nos anos da experiência renovadora de 1959³¹, 1960 e 1961, estes dois últimos serão o foco deste capítulo. Neles constam apenas algumas menções de ida ao Instituto de Psicologia da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras (FNFi)³² e de doação de testes psicológicos feitos por ele.

Os relatórios anteriores as classes experimentais confirmavam o desenvolvimento dos programas estabelecidos para cada ano, e desdobrava as funções do Serviço de Orientação Educacional: montar os *dossiers* com as fichas, entrevistas, autobiografias livres e avaliações psicológicas; levantar as notas mensais, que mesmo sem serem conceituais eram colocadas em mapas e gráficos por disciplina; controle da frequência; colaborar nas atividades extraclasse; manter relação estreita com os pais e os encontros de orientação em grupo semanais (MATTOS, 1949; RUDOLFER, 1949; BRITO, 1950; BRITO, 1952). As fichas constituíam a

³¹O relatório de 1959 não está com a materialidade intacta, faltando páginas, então não foi utilizado para análise neste capítulo, mas confirma a participação de Laís Loffredi na reformulação da orientação educacional para as classes experimentais.

³²De acordo com Langenbach (1982) o Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil (UB) foi criado em 1937, tendo como diretor o Jaime Grabois, sendo o primeiro do país, já que a Psicologia estava ligada a cadeiras nos cursos de Pedagogia e Filosofia, assim como na própria FNFi. Inclusive, ela impediu o Instituto de ser autorizado a formar profissionais, psicólogos. Afinal, a Universidade do Brasil enxergava o instituto como um colaborador com o ensino nas escolas e nas faculdades e para realização de pesquisas e não como uma instância autônoma. Com a saída de Grabois em 1948 por divergências diante do controle da FNFi, assumiu Nilton Campos, que ocupava a cadeira de psicologia, na sua direção o Instituto firmou-se como um apêndice da faculdade, além de entrar em divergência com Mira y Lopes e as ideias do ISOP. Percebe-se que essa mudança também atingiu de forma gradual o CAp, pois o forte apoio que o Serviço de Orientação Educacional encontra nos primeiros anos do ISOP, depois de 1958 as documentações não mencionam mais o ISOP, mas, sim, o Instituto de Psicologia da FNFi, embora mencione apoio de profissionais do ISOP como a Ruth Scheeffer. Assim, é possível constatar uma ligação do uso das avaliações psicológicas no colégio com essas duas instituições.

parte sedimentada das verdades das subjetividades de cada estudante e que pautavam a condução do SOE na “orientação vital” (BRITO, 1950, p.4) dele. As fichas eram estruturadas com a constelação familiar, a ficha social, os dados dos questionários realizados pelas orientadoras, os dados fornecidos pelos diversos testes e provas aplicados, os dados fornecidos pelo Serviço Médico, Coordenador e corpo docente, e por fim, os dados fornecidos pelos pais e responsáveis (BRITO, 1950). As avaliações tinham o objetivo de “conhecer o aluno, agora por verificação objetiva de suas possibilidades intelectuais, da direção dos seus interesses e aptidões, do equilíbrio de sua personalidade, do seu tipo de vivência e nível de aspirações” (BRITO, 1950, p.2). O SOE tinha um trabalho metucioso e sigiloso de documentação, onde eram catalogadas as variadas fichas, que quando sobre assuntos delicados (estudos de caso) eram devidamente lacradas em envelopes, e mesmo as declarações não sigilosas a identidade do declarante era protegida por códigos e só poderia ser acessada pelos funcionários do SOE.

Figura 9 - Resumo do planejamento do SOE para os estudantes de 1949

Séries	Objetivos
1a. GinásialA vida do aluno é de interesse capital.A personalidade do aluno, encarada em sua totalidade é o que se visa conhecer.As aptidões gerais e especiais da personalidade a orientar constituem o objeto de estudos.
2a. Ginásial	
3a. Ginásial	
1a. e 2a. ColegiaisA formação do sócio responsável e autoconsciente é o nosso objetivo.O futuro profissional eficiente é o nosso alvo.
3a. Colegial	

Fonte: (RUDOLFER, 1949, p.2)

Em relação aos estudantes, o trabalho do SOE está descrito de forma resumida na Figura 9, e não muda de essência nos anos que alcançam a experiência das classes experimentais. O conhecimento da personalidade do estudante torna-se primordial para o trabalho desenvolvido na orientação, pois é a partir dela em conjunto com a verificação da inteligência e das aptidões que se executa a condução de comportamentos desejáveis e escolhas, que são postas como conscientes, mas que na verdade diz respeito uma eficiência social. A partir de tais práticas observa-se a distribuição de poder e os princípios de controle estabelecidos no discurso regulador do estudante. O SOE exerce um controle governamental

pela construção de técnicas de classificação como as avaliações psicológicas, como os testes, questionários, entrevistas, técnicas de governo como as reuniões de orientação em grupo e de orientação individual. Além disso, orienta a regulação por parte das outras instâncias: o ensino-aprendizagem da sala de aula (professores) e a vida em família (pais).

A orientação em grupo semanal é uma medida que nasce com o SOE e tem grande importância no governo dos estudantes como visto no capítulo anterior e presente em todos os relatórios verificados. As classes experimentais ganham um novo patamar regulador com os Conselhos de Classe de ocorrência mensal apropriado das *classes nouvelles*, em que eram realizados semanalmente e o ponto chave da experiência francesa (VIEIRA, 2020). De acordo com Mello (2020) esses conselhos de classe eram o ápice da classificação dos estudantes. Mas é interessante pensar na regularidade dessas técnicas como uma forma de efetivar a regulação, a orientação em grupo ocorria de uma a duas vezes por semana, tendo uma assiduidade mais intensa que os próprios conselhos de classe, onde ocorriam as discussões mensais das avaliações dos professores e orientadores, que depois ainda eram repassados e discutidos com os estudantes as apreciações (OLIVEIRA, 1960), ou seja, as suas classificações. Este movimento gera uma oportunidade de controlar a aceitabilidade por parte dos estudantes do que era realizado nos conselhos de classe.

A partir dessas funções pode-se inferir algumas práticas que se sustentam por tecnologias de governo, onde o poder se revela na orientação e no molde. Procedimentos, técnicas, prescritos ou prestados aos indivíduos para fixar, manter ou transformar a subjetividade de acordo com fins predeterminados, atuando nas relações de autodomínio sobre si ou autoconhecimento por si mesmo. Estas atuam na relação do SOE com os professores ao ter como dever transmitir o conhecimento sobre a personalidade dos estudantes e das turmas enquanto uma coletividade, para melhor guiarem as aulas e direcionarem as individualidades existentes nas classes; mediar o que é posto como verdade pelos professores acerca dos estudantes ou da turma como um todo. A partir disso, o SOE fazia a análise das notas dadas pelos professores como resposta à eficiência do ensino-aprendizagem e como base para o desenvolvimento escolar e, a partir desta, sugeria ajustamentos dos estudantes à vida na escola, assim como da conduta dos professores. Nem sempre estavam em uniformidade o governo dos estudantes pelo SOE e pelos professores, abrindo brecha para resistências, como é abordado nos relatórios de Loffredi (1960;1961).

A partir dos documentos do SOE dos anos de 1948, 1949, 1950 e 1952 analisados pode-se racionalizar esse primeiro momento da Orientação Educacional do CAp, em que existiu uma instabilidade de funcionários e falta de recursos que afetou o SOE, atingindo principalmente a

aplicação das avaliações psicológicas, o que não foi completamente resolvida nos anos da experiência renovadora. Contudo, é visível em todo o percurso do SOE a tentativa de construção dos estudantes para um caminho de excelência, para o *status* capiano de qualidade almejado pelo colégio. Nesta direção, o capítulo irá abordar nos relatórios anuais de 1960 e 1961 da orientadora educacional Laís Loffredi sobre a atuação do próprio SOE, a relação com os professores, a especificidade dos conselhos de classe e o governo dos estudantes. Será também analisado o Círculo de Pais desenvolvido por ela enquanto um espaço de segurança para ajustar o desenvolvimento estudantil e alinhar a relação escola e família. Além da avaliação de 1961 da orientadora Maria Emília Saltiel, que ficou responsável por uma turma experimental de primeiro ano.

4.1 A BUSCA PELA UNIDADE NA CONDUÇÃO DO ESTUDANTE E A ESPECIFICIDADE DOS CONSELHOS DE CLASSE

Um exemplo da minha experiência: levei anos para descobrir que o trabalho que fiz em um colégio, classe média alta, nos anos 50/60, estava na maior conformidade com os padrões técnicos de alto nível mas não mudava coisa alguma em lugar nenhum e que os alunos poderiam viver muito bem se eu não tivesse estado presente. Foi um trabalho desperdiçado? Talvez socialmente tivesse sido, mas pessoalmente foi o meu caminho de aprendizagem. Foi ali que eu aprendi que alguma coisa não estava funcionando. Se eu não tivesse participado daquela experiência, talvez não tivesse chegado a esse nível crítico de agora (LOFFREDI, 1986, p. 40-41).

Este subcapítulo desdobrar-se-á a partir dos relatórios anuais da orientadora educacional (LOFFREDI, 1960; 1961), Laís Oliveira Loffredi, que trabalhou no CAp da FNFi em regime de dedicação exclusiva a partir de 1958 e, desde a implantação da experiência das classes experimentais, no ano seguinte, ela que ficou responsável por estas turmas até 1973, quando foi criado o mestrado em Orientação Educacional na UFRJ (LOFFREDI, 2019). Loffredi era pedagoga pela FNFi e fez as seguintes formações complementares³³: estágio no *Centre International d'Etudes Pedagogiques, (Universite de France)*; Psicologia da Personalidade, Diretoria do Ensino Secundário, MEC e *La Psychologie au Services de Formation des Maitres, MEC* todos em 1959 (LOFFREDI, 2019, p.357). Deste modo, foi ela

³³Apenas em 1969 ela fez o Curso de Orientação Educacional, em 1972 mestrado em Educação, ambos na Pontifícia Universidade Católica/RJ, no ano seguinte fez o Training of Educational Counselor em Quebec/Canadá (LOFFREDI, 2019).

a responsável por reformular todo o plano de atuação do SOE para fins mais eficientes em individualizar, unificar e expandir a ação educacional nas classes secundárias experimentais. Além disso, será apreciado o relatório da orientadora educacional, Maria Emília Alves Saltiel, que assumiu uma turma experimental: a 1ª série B do ginásial, em 1961, além das turmas orgânicas da 4ª série A e B (SALTIEL, 1961).

As classes experimentais tinham mecanismos de controle que advinham do Ministério da Cultura e Educação, da Diretoria do Ensino Secundário, começando pelas instruções da implantação, mas também existia uma Comissão de Estudos que fazia relatórios avaliativos da experiência, formada por inspetores (GUIMARÃES FILHO *et al*, s/d), foi uma experiência muito documentada e acompanhada. Loffredi (1960), em seu relatório anual sobre a atuação do SOE responsável pelas turmas experimentais (um total de 86 estudantes), reclama da entrega de relatórios das classes experimentais ao Supervisor da experiência no MEC, sem citar nomes, para 13 de janeiro, e que ela deveria lê-los e organizá-los para o envio, questionando que esse trabalho deveria ser da orientadora pedagógica e não educacional; pede, inclusive, que o Luís Alves de Mattos esclareça para toda a equipe das classes secundárias experimentais seus respectivos papéis. Aqui implica que o grande trabalho burocrático atrelado à experiência, que em boa medida impedia o foco efetivo do SOE a condução do estudante e a formação dos estagiários.

Já no relatório do ano seguinte, Loffredi (1961) diz que o trabalho técnico evoluiu e o serviço está mais organizado se comparado ao ano anterior, porém o SOE não conseguiu manter um arquivo dos estudos de caso, a equipe não conseguiu trabalhar em conjunto, as reuniões de sexta-feira para estudos de casos não tiveram a participação engajada de toda a equipe, e de tudo o que foi programado para o SOE, ficou apenas o resumo das atividades realizadas mensalmente a ser entregue, e ainda com resistência. Loffredi (1961, s/p) lamenta: “sinto pena que um trabalho que conseguiu atingir determinado gabarito, a ponto de ser o SOE do CAp considerado um dos melhores do Rio, perca o que conseguiu através de tantos anos de esforços”. Existia toda uma regulação e controle para a experiência das turmas experimentais e para o próprio SOE em geral, com relatórios, avaliações, construção de materiais para estudos, pesquisas, visitas, estágios, porém esbarrava-se na falta de materiais, de condições espaciais de trabalho e financeiras, além de resistências às condutas esperadas de um orientador.

Outro ponto levantado em ambos os relatórios é a indisciplina. Loffredi (1960) relata sobre o aumento de reclamações e divergências entre professores e estudantes com questões de aumento de deveres/trabalhos e de más condutas. Ela expõe uma falta de coerência entre o

exigido pelos professores, em que com alguns pode-se ter uma certa atitude, com o outro a mesma atitude não é válida, além da expectativa que os docentes possuíam com as turmas experimentais. É possível notar que há uma sobreposição de técnicas de governo e disciplinar, afinal a lei, a disciplina e o governo coexistem na regulação do indivíduo, porém sempre levando em consideração a liberdade (as possibilidades) dos quais se busca conduzir. Loffredi inclusive questiona essa cobrança unilateral e as expectativas dos professores com as classes experimentais, ao dizer que

Os professores pretendem que os alunos que frequentam as classes experimentais devem ser diferentes como pessoas dos outros alunos: eles não são selecionados para as classes experimentais - são sorteados. Assim, só pode ser exigido deles aquilo que pode ser proporcionado pelas vantagens oferecidas pelo novo sistema (LOFFREDI, 1960, p.2).

No relatório de 1961, são discriminados alguns dos casos de indisciplina relatados nos cadernos de ocorrência, em que os professores reclamam de “que nada acontece” a respeito do que questionam no caderno (LOFFREDI, 1961, s/p). Mas pela análise da orientadora, uma turma que foi considerada indisciplinada, teve apenas 11 ocorrências, por falta nas atividades extraclasse e atraso na entrega de trabalhos, o que não condiz com tal classificação. Esses relatórios, livros de ocorrências, avaliações constituíam mecanismos de segurança que levavam à regulação da conduta do outro, afinal a propósito da indisciplina traziam quais os discursos que pautavam o que é dito indisciplinado. Porém, Loffredi (1960;1961) expõe as divergências: o excesso de rigidez e exigência de uns professores com a tranquilidade de outros ao desrespeito dos alunos, o que colocava a indisciplina em um campo de subjetividade de cada professor, fugindo da unidade sobre o que é disciplina perante a verdade estabelecida do Colégio. Por exemplo a reclamação vista como exagerada pela orientadora do professor que “gastou 15 minutos da aula, [...] numa catilinária coletiva” (LOFFREDI, 1961, s/p) porque uma estudante estava com vestígios de batom da atividade extraclasse do dia anterior (LOFFREDI, 1961, s/p). A orientadora avalia que

A disciplina é um fenômeno de ambiente e surge através de um esforço conjunto, de um entrosamento entre os vários serviços e os professores, de forma a resultar uma atmosfera constante e geral. Dessa forma, os alunos sentirão a unidade de pontos de vista e insensivelmente irão se adaptando: não haverá por onde escapar ao ambiente de ordem e disciplina (LOFFREDI, 1961, s/p).

Nota-se nessa proposta o emprego da unicidade de conduta da equipe enquanto uma forma de atingir a disciplina, deslocando o uso de um poder-disciplinar para criar corpos

dóceis, tomado por alguns professores, para um poder-governamental, gerenciado pelo SOE, que atua no campo de possibilidades individuais. Conectando-se à própria realidade das oscilações de comportamento dos estudantes, a unidade de propósito do colégio vai atuar de tal modo que, por uma série de conexões com outros elementos da realidade (atitude dos que frequentam, trabalham na escola, os papéis de cada setor, etc.), a indisciplina, sem ser impedida, se encontraria pouco a pouco compensada, freada e finalmente limitada e, no limite, talvez, anulada. Compreende-se, assim, que as formas de exercer o governo sobre os outros se relacionam com as formas de governo de si mesmo, e que a atuação da regulação na realidade produzida é a função fundamental das técnicas de governo de uma população.

De acordo com o relatório de 1960 ocorreram seis estudos de casos no 1ª série ginásial e nove na 2ª, que exigiram entrevistas além da inicial, um acompanhamento e uma intervenção específicos; o plano de orientação em grupo foi seguido, mas com dificuldade, pois muitas sessões tiveram que ajudar na resolução de problemas entre professores e estudantes. Além disso, um acréscimo foi solicitado pelo professor de Geografia, no primeiro ginásial, uma discussão com a temática “Homem Civilizado”, que levou a discussão sobre ideias pré-concebidas chegando a “[...] preconceitos mais comuns: religiosos, políticos e raciais” (LOFFREDI, 1960, p.6). Esse direcionamento se deu por observação da própria orientadora e de alguns professores “[...] que havia uma certa intransigência nas turmas, uns não aceitavam outros com facilidade” (LOFFREDI, 1960, p.6). Neste relato, tem-se mais clareza da função do SOE em ajustar condutas indesejáveis e a relação desregulada docente-discente, discente-discente. Então, a entrevista entra como um mecanismo de governo no primeiro caso, de modo que, o estudante tem seu comportamento individual avaliado em busca de encaixar as atitudes em relação a critérios de normalidade esperada, mas que foi desviada e explicá-las a fim de restabelecer o equilíbrio. E a orientação em grupo serve ao ajustamento da relação com os professores e entre os estudantes ao trazer junto ou no lugar das temáticas previstas a esses momentos questões que surgiram em embates dentro ou fora da sala de aula, que partem de comportamentos individuais, mas que afetam o coletivo.

É possível traçar um paralelo do estudo de caso e a categoria criança-problema do discurso da Psicologia Educacional, embora o termo em específico não seja encontrado na documentação, em alguns relatórios anteriores à experiência citam como caso-problema. Afinal, o estudo de caso correspondia a análise de estudantes que estavam passando por alguma dificuldade, seja escolar, familiar e/ou social. E segundo Lima (2006, p.128):

pensar a educação da “criança-problema” como uma questão de governo apresentasse, portanto, como uma perspectiva fértil, na medida em que permite compreender como foi possível associar os discursos sobre a importância do conhecimento das individualidades infantis e o respeito às tendências naturais do aluno ao controle cada vez mais sofisticado da conduta das crianças na escola

Em 1939 foi escrito o livro *A criança problema: higiene mental na escola primária* a partir da experiência de Arthur Ramos e sua equipe no Serviço de Higiene Mental da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais. Pode-se pensar na apropriação para o secundário como estudo de caso por se tratar de uma intervenção do SOE em uma questão de desajustamento encontrada na escola secundária que precisa ser direcionada a um desfecho regulado. Afinal,

Criou-se o conceito de “criança-problema” em substituição ao termo pejorativo e estreito de “criança anormal”, **para indicar todos os casos de desajustamento caracterológico e de conduta da criança ao seu lar, à escola e ao currículo escolar**. Alguns autores tomam a expressão num sentido largo, englobando no conceito de “problema”, todas as dificuldades infantis – físicas, mentais e sociais. A expressão ficou, porém, para designar mais especialmente os casos de desajustamentos psico-sociais que não cheguem aos casos-limites do distúrbio mental constitucional (Ramos, 1939, p. XXI apud LIMA, 2006, p. 134, grifo meu).

O relatório de 1961, mais detalhado, tem um tópico específico para tratar do andamento do trabalho nas classes experimentais dividido em pontos positivos e negativos. Os ditos pontos altos da experiência foram relacionados aos comportamentos dos estudantes: a capacidade de observação e pesquisa, o senso de responsabilidade e a capacidade de avaliação crítica, este último relacionado às autoavaliações que os estudantes eram submetidos, “[...] que muitas vezes eram mais rigorosos que o próprio professor” (LOFFREDI, 1961, s/p). Os pontos expostos como negativos pela orientadora estão firmados com base nas atitudes de alguns docentes e do orientador pedagógico em relação ao que se espera dos discentes. Ela discorre “o orientador pedagógico e alguns professores acham que o maior defeito dos alunos é que eles não têm autocrítica. A meu ver nada mais natural, nessa idade! E entre adultos? Não é tão difícil o cultivo dessa qualidade? Entre esses próprios professores, todos o terão?” (LOFFREDI, 1961, s/p). A conduta de alguns professores com castigos que não tem finalidade, só punição, a falta de organização das datas de provas e trabalhos, que se acumulavam, e por outro lado, professores que não corrigiam e controlavam comportamentos como “[...] jogar papéis, giz, colar, responder malcriadamente” (LOFFREDI, 1961, s/p). Na análise desse aspecto fica evidente o que o SOE esperava dos professores em relação ao governo dos estudantes, uma postura de exemplo e unidade nas cobranças e condução de condutas. Afinal,

a prática de atrelar excelência ao ser capiano, tornou-se um discurso obrigatório do estudante sobre ele mesmo, já que o professor, o orientador tem o direito de dizer como ele é (excelente, bom, regular, ruim, indisciplinado, comportado, hábil para, capaz para...). Mas também, exigiu dos docentes e equipes pedagógicas um autogoverno que deve ser o exemplo dessa excelência.

Essas classificações transformadas em discursos tinham como ápice os conselhos de classe, que são parte fulcral das classes secundárias experimentais, não sendo uma exigência das classes orgânicas do CAp, embora as orientadoras destas também gostariam de ter essa prática mais disponível. Maria Emília Alves Saltiel (1960), orientadora dos 3º e 4º anos do ginásial das turmas orgânicas, em seu relatório lamenta a impossibilidade de execução dos conselhos de classe durante todo o ano letivo, sendo estes executados de forma frequente apenas nas classes experimentais, embora não haja nenhuma menção do andamento deles no relatório da Laís Loffredi de 1960. De acordo com Rocha (1986) a partir de um depoimento concedido pela orientadora do CAp, Laís Esteves Loffredi, a experiência pioneira realizada com as classes experimentais a partir de 1959 teve como destaque o uso do Conselho de Classes, de inspiração francesa dos lycées pilote de Sèvres uma continuação das *classes nouvelles*³⁴, que já realizava essa atividade desde 1945, após um estágio realizado por ela e outros docentes e orientadoras em Sèvres em 1958. E, ainda, de acordo com Bezerra (1959, p. 115-116), em artigo na Revista Escola Secundária sobre o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos em Sèvres, afirma que

[...] [Em 1959] o Ministério da Educação do Brasil, juntamente com o Serviço Cultural Francês, organizou um estágio, em conjunto, dos professores de Didática da Faculdade Nacional de Filosofia, no Centro Internacional de Sèvres. A equipe de professores do Colégio de Aplicação, chefiada pelo seu diretor, Professor Luiz Alves de Mattos, muito lucrou com esse intercâmbio cultural, tomando parte em várias conferências pedagógicas, assistindo a reuniões de 'conselho de classe', sessões de estudo dirigido, aulas e programas especiais de trabalho e de enriquecimento da experiência vital dos educandos do 'Lycée Pilote' de Sèvres; teve também oportunidade de assistir, ao vivo, ao funcionamento das 'classes nouvelles' e discutir com seus professores os pontos cruciais dessa nova orientação educativa.

No relatório de 1961, há menção de apenas 3 conselhos de classe na 3ª série ginásial: um no começo do ano letivo, outro antes das provas parciais e um no final do ano. Loffredi (1961, s/p) alerta que “[...] foram muito poucas reuniões para que houvesse um verdadeiro entrosamento. O resultado foi a falta de compreensão do espírito de classe experimental. Na hora de avaliar o aluno para promoção os professores ainda estavam em dúvidas sobre os

³⁴A experiência das *classes nouvelles* finalizou em 1952 dando lugar aos lycées pilote. Porém, é ainda manejada pelos que se apropriaram da experiência no Brasil como *classes nouvelles* mesmo elas já extintas e continuadas pelos lycées, como confirmam as citações aqui elencadas (CENTRE..., 1996).

conceitos”, que se deu também por conta da substituição de professores quando necessário por estudantes da Faculdade Nacional de Filosofia, quebrando a unidade avaliativa. Já na 2ª série B os conselhos foram realizados mensalmente “[...] e os resultados foram os melhores possíveis: grande entrosamento dos professores e uma unidade e continuidade de trabalho” (LOFFREDI, 1961, s/p). Saltiel (1961, s/p) reforça esse posicionamento ao relatar que a 1ª série B experimental realizou conselhos de classes mensais “[...] que muito ajudam no acompanhamento da turma”, além disso, “após da conselho de classes era marcada uma reunião com os pais, para que estes estivessem sempre acompanhando o progresso ou o regresso de seus filhos”. É possível realizar uma ligação direta dos conselhos de classe como uma técnica de classificação dos estudantes e do círculo de pais enquanto um espaço para atuação de práticas de regulação que é abordado no subcapítulo seguinte, já que essa classificação era a realidade sobre a qual agiria a regulação. Afinal, a família deveria manter suas atitudes também pautadas nas avaliações efetuadas pela escola para a condução do/a estudante.

No plano de execução das classes experimentais do CAp da FNFi, os conselhos de classe foram colocados como o momento em que “o orientador deverá fornecer aos professores todas as informações que não forem estritamente confidenciais, colocando a sua disposição os "dossiers"³⁵ de todos os alunos da classe” (PLANO..., s/d, s/p). Estes encontros serviam como um momento de enriquecimento de informações sobre a conduta dos estudantes pelos relatos docentes e da orientação educacional, como as fichas dos estudantes com as observações dos professores “que bem caracterizam a personalidade de cada aluno” (PLANO..., s/d, s/p), sendo assim, uma técnica de governo que produz um caso dentro de uma normalidade construída. Em seu artigo na Revista Escola Secundário sobre a experiência do SOE nas classes experimentais do CAp da FNFi com base no ano de 1959, Loffredi (1960, p.28) reafirma o papel deste serviço diante dos docentes, nos conselhos de classe, nas atividades extraclasse:

empenhamo--nos em oferecer informações precisas aos professores para que pudessem de forma mais objetiva planejar o trabalho tanto individualizado, quanto de grupo: características pessoais de personalidade, ambiente familiar, dos alunos, etc. (...) Assistimos a todos os “conselhos de classe”, auxiliando, sugerindo, informando – pois que o objetivo principal desse primeiro ano de funcionamento das classes experimentais foi o conhecimento dos alunos e a sondagem de suas reais capacidades e limitações para que se pudesse planejar um trabalho realmente eficiente. Procuramos auxiliar os professores de práticas educativas", apoiando-os, dentro de nossas limitações de tempo; mesmo assim, estivemos presentes às

³⁵O dossier do aluno compõe todos os materiais e documentos coletados sobre o/a estudante ao longo dos anos de permanência deste na instituição.

atividades extraclasse, pois as consideramos uma oportunidade preciosa para as observações da Orientação Educacional.

Provavelmente esta seja a principal apropriação das *classes nouvelles* francesas pela experiência no CAp da FNFi. Porém, na França os conselhos de classe eram semanais (6ème e 5ème) ou quinzenais (4ème e 3ème), neles deveria ser executado um arquivo escolar com as anotações mais importantes e um momento para a preparação e organização do trabalho, além de um relatório que possuísse o tanto quanto possíveis informações úteis aos pais sobre seus filhos (VIEIRA, 2020). Pode-se notar que o CAp da FNFi com a Loffredi e depois também com a Saltiel manteve, dentro das possibilidades, uma proximidade na execução dos conselhos de classe. Vieira (2020) a partir da documentação sobre as *classes nouvelles*, que traz os conselhos de classe como uma das melhores práticas da experiência por justamente ampliar o conhecimento e o treinamento da criança para o futuro profissional advindo da análise do professor, reforça o discurso ao enquadrar “[...] o conselho de classe como uma ferramenta favorável à articulação docente” (VIEIRA, 2020, p. 89), e assim prática é posta como “[...] um organismo para o acompanhamento qualitativo da atividade escolar” (VIEIRA, 2020, p.266). Em contrapartida, Mello (2020, p.138) em uma visão mais crítica considera os conselhos de classe um dispositivo classificador dos adolescentes a partir da regulação de suas personalidades, habilidades, inteligência, já que com sua emergência rompia-se

[...] com a avaliação em forma de provas orais e escritas, realizadas em períodos especificados pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942) e se introduzia outra maneira de avaliar a aprendizagem dos/as estudantes - um acompanhamento constante durante todo o ano letivo. [...] Desta forma, as funções do conselho eram: proporcionar um maior conhecimento sobre os/as estudantes por parte dos/das professores/as e fomentar a integração no grupo de professores/as.

Este rompimento fica evidente na comparação dos relatórios das turmas experimentais e orgânicas pela divergência no currículo e na flexibilização, que contribuía para a disponibilidade de execução dos conselhos, porém as avaliações psicológicas estavam presentes em ambos os tipos de turma em grande quantidade, possivelmente diferenciando-se na forma de utilizar essas técnicas de governo, pois os conselhos de classes eram o ápice de condensamento das avaliações e com certeza na relação e participação dos pais nesse contexto. No relatório de 1961 das turmas experimentais, Loffredi executou o seguinte diagnóstico: 2ªB turma excelente, ficando 4 estudantes em segunda época; 3ªB turma excelente, 5 em segunda época, e a 3ª C turma regular, ficaram 11 em segunda época, não sendo descrita a avaliação individual. Saltiel (1961) classifica a turma 1ªB como boa, em que teve um aluno deficiente que irá repetir o ano, 8 aprovados com o conceito regular, 13 com o conceito bom e 7 excelente.

No resumo das atividades do mês de junho de 1961, Saltiel descreve que um aluno do 1ºB foi levado ao Centro de Educação Juvenil (COJ) para um estudo de caso mais aprofundado e que fosse acompanhado por uma assistente social, posteriormente realizou uma entrevista com a assistente sobre ele. Nesses resumos de atividades mensais, Loffredi e Saltiel pontuam ter ocorrido reuniões delas com a profa. Ruth Scheeffler de princípios e métodos do Curso de Orientação Educacional da Faculdade Nacional de Filosofia assim como entrevista. Estas relações reforçam em quais locais circulavam as práticas discursivas, os jogos de verdade, estratégias e táticas utilizadas pelo CAp. O relatório de Loffredi (1961) traz professores ou estudantes visitantes de faculdades da América Latina como Argentina, Chile e Peru, além de um intercâmbio entre os colégios de aplicação do Rio Grande do Sul e de Recife (LOFFREDI, 1961). Percebe-se uma grande rede que trabalhava na circulação desses saber-poder biopsicológico e suas imbricações, que geravam revistas, simpósios, encontros, instituições, visitas, estágios não só no território nacional.

De acordo com Dalben (1995, p.35) foi a partir da teoria estrutural funcionalista, que propõe “o princípio da cooperação social, sob o reforço da individualidade, no desempenho de papéis socialmente adequados, num processo estável de integração, desenvolvendo a ordem social almejada”, que a instância dos Conselhos de Classe adquiriu o papel de aglutinar os profissionais da escola em uma visão geral do desempenho do estudante. Vale ressaltar, que John Dewey refina essa teoria levando-a para a educação com o seu instrumentalismo. Estruturado nestes fundamentos

o Conselho de Classe teria o papel de recompor a estrutura fragmentária da escola, baseada na divisão técnica do trabalho, articular de forma harmônica as diversas partes do todo e garantir a dimensão avaliativa do processo educacional como um todo.[Contudo]Na prática, revelaram-se contradições, ligadas ao próprio ideário pedagógico que embasava a formação dos profissionais. Se a formação dos orientadores educacionais era feita basicamente na perspectiva psicológica, na linha clínica terapêutica, segundo a concepção escolanovista, os supervisores pedagógicos já traziam as novas ideias de tendência tecnicista (DALBEN, 1995, p.35-36).

Por fim, esta subseção reflete sobre a atuação de duas orientadoras, que ficaram responsáveis pelas classes experimentais, analisando os percursos trilhados nos anos de 1960 e 1961, onde é possível analisar práticas de governo como os conselhos de classe, específico das classes secundárias experimentais. Assim como a unicidade de conduta enquanto uma forma de governar os comportamentos e alcançar a disciplina a partir de um viés renovador perante os conflitos. Além disso, é possível vislumbrar os reflexos da excelência capiana exigida pelos professores dos estudantes, em especial das turmas experimentais, e pelo SOE

dos professores em agirem de exemplo. Assim, os relatórios são estudados como forma de, pelo olhar da orientação educacional, averiguar as intencionalidades de governo propostas na autoreflexão das técnicas efetuadas.

4.2 CÍRCULO DE PAIS: GUIANDO O ESTUDANTE PELA FAMÍLIA

[...] lar e escola devem estar perfeitamente entrosados, para que o educando sinta as pessoas que lhe estão ao redor, pensando e agindo da mesma forma (LOFFREDI, 1957, p.44).

Nesta seção trabalhar-se-á o Círculo de Pais nos dois relatórios anuais da orientadora educacional Laís Loffredi, responsável pelas turmas experimentais do ginásial, em 1960: 1ºB, 2ºB e 2ºC e em 1961: 2ºB, 3ºB e 3ºC, embora a orientadora Maria Emília Alves Saltiel tenha acolhido a turma experimental 1ºB em 1961, visto que, apenas Loffredi (1960;1961) demonstrou uma diferenciação na condução de um círculo de pais para além das reuniões de pais promovidas pelos outros orientadores. No segundo número da revista *Escola Secundária*, em 1957, a orientadora educacional do CAP, Laís Loffredi já havia publicado um artigo sobre a temática intitulado *Círculo de Pais e Professores* (LOFFREDI, 1957). A professora, intelectual católica Maria Junqueira Schmidt³⁶ também escreve duas publicações: *O Círculo de Pais e Mestres* em 1958 e *O Círculo de Pais* em 1961 (SCHMIDT, 1958;1961). Tem-se também outras publicações na revista que falam de forma indireta sobre o círculo de pais, e algumas focadas no relacionamento pais e filhos e/ou problemas da adolescência. Ou seja, os discursos sobre a relação escola e família, o papel dos pais, os problemas do adolescente com o desajustamento familiar circulavam afim de pautar práticas para que a Orientação Educacional direcionasse os pais na regulação de seus filhos.

É válido começar esse subcapítulo ressaltando que, de acordo com artigo Schmidt (1961), o Círculo de Pais não é o mesmo que Associação de Pais e Mestres (APM), porque este tem uma maior abrangência do envolvimento dos pais junto à comunidade, nas melhorias da escola, nos programas sócio-culturais, nas inovações pedagógicas. Porém, o conteúdo do Círculo de Pais torna-se o mais significativo por conta da “[...] repercussão direta no

³⁶A dedicação de Schmidt sobre a Escola de Pais foi reconhecida pelo *Jornal do Brasil* de 26 de setembro de 1961. O jornal declarava que “a maior parte das técnicas, coletadas em publicações de todo o mundo, foram conseguidas pela Sra. Maria Schmidt nos cursos que ela frequentou, desde 1952, em Paris, onde funciona a mais famosa escola de pais do mundo, com ramificações em todo o país”, e faz referência a Itália, “onde funcionam 60 escolas de pais, foram enviadas técnicas assimiladas pelas professoras brasileiras” (JORNAL DO BRASIL, 1961, p. 8 *apud* LUCIO, 2022, p.205).

desenvolvimento harmonioso do aluno [...]” (SCHMIDT, 1961, p. 28). Schmidt (1958, p.38) revela que

O círculo de Pais e Mestres é a técnica por excelência da Orientação Educacional. Com efeito, é muito particularmente através do Círculo que o Orientador completa seu conhecimento do educando, ajusta sua diretriz de Orientação, consegue estimular o aluno no sentido de um rendimento pleno de suas capacidades.

De acordo com Marques (*et al*, 1959 *apud* Lucio 2022) a maioria dos casos de problemas dos estudantes aconteciam por conta de perturbações no ambiente familiar, na tentativa de dar rumos práticos a esta questão o II Simpósio de Orientação Educacional sugeriu a orientação de pais individualmente ou em grupo por meio do Círculo de Pais e Mestres. Reafirma-se um consenso das verdades da área da Orientação Educacional sobre a importância de conduzir as famílias para melhor integração dos alunos com as idealizações propostas pelos discursos psicológicos e morais acolhidos pela escola. Loffredi (1957, p.44) reitera que

Se encararmos a educação como processo de desenvolvimento harmonioso da personalidade e de sua adaptação progressiva ao grupo em que vive, torna-se evidente que os meios utilizados para a concretização desse objetivo devem seguir a mesma diretriz. [...] promovendo sessões onde, reunidos pais e mestres, possam debater problemas de mútuo interesse estabelecendo-se o entendimento necessário para boa marcha do processo educacional.

Desde a criação do CAp da FNFi teve-se como interesse a aproximação com a família, que acontecia tanto na relação burocrática e informativa com a coordenação/secretaria como com o Serviço de Orientação Educacional (SOE). Este tinha uma função mais engajadora com os pais, tanto para construir o dossiê do aluno (constelação familiar, questionários, entrevistas) como para resolução dos estudos de casos, que tratavam de estudantes com problemas considerados mais graves e de acompanhamento próximo, como já foi desdobrado. Porém, com a implantação das classes secundárias experimentais em 1959, percebe-se um adensamento dessa relação com os pais, principalmente nestas turmas, um ponto de aproximação com a influência francesa. Afinal, para a experiência executou-se “[...] inicialmente um plano de modestas mas substanciais alterações, sugeridas pelo bom senso e pelo consenso dos educadores nacionais e **pais mais esclarecidos** [...]” (PLANO..., 1959, p.104, grifo meu). Assim, o plano das classes experimentais foi discutido “em todos os ângulos do problema” como os 42 professores, 9 assistentes de Didática Geral e pais interessados “em sucessivas e repetidas reuniões de franco estabelecimento e debate” dirigidas pelo diretor Luiz Alves de Mattos (PLANO..., 1959, p.104). O que revela um endossamento dos pais, que já se

demonstraram predispostos a aceitar a participação dos filhos nas classes secundárias experimentais, às condutas que seriam desenvolvidas.

Nos relatórios anuais dos orientadores das turmas orgânicas do CAp da FNFi de 1960 e 1961 percebe-se que alguns executavam reuniões de pais, que, quando muito, chegavam ao número de 3, tratando da apresentação da equipe e depois de questões pontuais de nota ou problemas que surgiam na turma como questões sobre sexualidade. No colegial clássico a orientação educacional não fez mais reuniões, em 1960, após a primeira ter tido a presença de menos de 50% dos pais (SERPA, 1960). É possível concluir pelos relatórios que a preocupação dos orientadores educacionais com o contato com os pais para conduzir um melhor desenvolvimento dos estudantes era geral, principalmente no curso ginásial, nos orientadores responsáveis pelo colegial relata-se uma maior independência desses estudantes em relação aos pais. Outra observação, é o envolvimento da orientadora Laís Loffredi com a iniciativa de realmente criar um Círculo de Pais mensal no colégio, que segundo ela era “[...] considerado modelo pelos outros Colégios” e recebia “[...] observadores nessas reuniões para avaliar nosso trabalho” (LOFFREDI, 1961, s/p).

Loffredi (1957) traz uma sugestão de como dirigir as discussões do círculo de pais e professores para cada situação: todos os pais e professores de determinada turma; pais e professores de estudantes com as mesmas aptidões ou com os mesmos problemas, ressaltando que se a escola tiver um orientador educacional, este que deve conduzir por conhecer mais os pais e cada um dos educandos. Depois, a escolha do tema que poderia ser feita por questionário ou simples observação das necessidades, preparação dos participantes com a apresentação prévia do tema, além de perguntas motivadoras da curiosidade sobre o que será discutido, por fim, a preparação do debate com exposição clara e simples, em um clima acolhedor, ajuda aos pais que não consigam se expressar muito bem, sumarizar e esquematizar a discussão. Esta preparação dependeria da idade dos estudantes, tipo de escola, de espaço escolar, do nível cultural dos pais, do regime da escola. E é com base nesta preparação que ela desenvolve o círculo de pais. No caso dos círculos relatados, estes enquadram-se em pais de uma mesma turma com um regime escolar experimental e mais flexível e pais com capital cultural alto.

No relatório anual de 1960 elaborado pela orientadora Laís Loffredi, é em um tópico específico sobre o Círculo de Pais, que ela discorre sua execução: foram realizadas 18 reuniões com os pais, 6 para cada turma experimental. As reuniões possuíam dois momentos, o primeiro para a orientação geral e o segundo para tratar do trabalho realizado em classe com a participação dos professores (LOFFREDI, 1960). Os temas abordados foram: “o problema de “afirmação” na adolescência; a mentira como "autodefesa"; o desejo de liberdade (relação pais

e filhos); a agressividade; adaptação ao meio escolar; o namoro” (LOFFREDI, 1960, s/p). Ao tentar palestrantes para tratar do tema, conseguiu-se apenas o Padre Ítalo Coelho sobre o tema - como criar o clima de permissividade para abordar os temas sexuais, já que de acordo com Loffredi (1960, s/p) não se poderia contar com o médico do CAp “[...] uma vez que seus princípios sobre sexo são extremistas”. Esses questionamentos advindos dos pais ou pautados em problemas observados nas entrevistas, questionários são temáticas recorrentes ao que circulava no campo da orientação educacional. Havia um apelo da educação escolar em orientar os pais para facilitar os problemas de comportamento no ambiente da escola. Em seu artigo, *Conversando com os pais*, publicado na revista *Escola Secundária*, Saltiel (1957, p.47-48) expõe que

[...] a solução está na família. A escola aparece como complemento. [...]. É muito comum, no entanto, verem-se os pais 'perdidos' no como orientar seus filhos, principalmente quando estes atravessam a adolescência. Compreende-se isso perfeitamente, porque o adolescente, via de regra, é inconstante [...].

Coadunando com este pensamento, Loffredi (1960) relaciona a formação plena do estudante diretamente à relação escola-família, ao constatar como edificante “[...] ouvir dos pais o seguinte: por princípio acho que o colégio tem razão e não apoiei meu filho, porém como a situação não estava muito clara, vim procurá-la... Penso que isso é a chave de êxito de um Colégio, onde pugnamos a formação integral” (LOFFREDI, 1960, s/p). Lucio (2022) discorre sobre o que circulava na área da orientação educacional pela CADES sobre a relação família e escola e como os orientadores educacionais poderiam agir sobre ela. Em que, deveria ser desenvolvido um ajustamento familiar, escolar e social de condutas e ideais, para tal, Lucio (2022, p.217-218, grifo meu) diz reconhecer

[...]as estratégias utilizadas pelos autores, para falar sobre Orientação Educacional nas publicações da CADES ao utilizarem discursos provenientes da psicologia e da religião para justificar e legitimar suas falas. Ao usarem essas perspectivas, alguns autores procuravam ser vozes autorizadas, pois utilizavam a Psicologia (que ganhava novos adeptos desde os primeiros estudos relacionados ao conhecimento do homem e à educação) sem deixar de utilizar os antigos preceitos católicos que já possuíam um amplo apoio da sociedade da época. Além disso, **verificamos que a família foi um tema recorrente nas publicações e que ela estava envolvida na ação de ajustamento de condutas de seus filhos com a ajuda dos orientadores educacionais.**

Por fim, percebe-se que os temas trabalhados nas publicações da CADES e da revista *Escola Secundária* são semelhantes aos abordados no *Círculo de Pais* executado no CAp da FNFi. O desenvolvimento dessas temáticas estava ligado a necessidade de se pensar em como

dirigir a alma do estudante e qual a forma de discurso necessária, ao mesmo tempo, para que o estudante, como indivíduo, possa se encarregar de si mesmo, mas também dos outros (FOUCAULT, 2010). Escola e família devem trabalhar juntas para assujeitar indivíduos moralmente válidos e virtuosos, preceitos que vão variar de acordo com o saber-poder de cada época, pautados na construção biopsicológica do que é a adolescência e o adolescente.

No relatório de 1961, o Círculo de Pais é mais desdobrado em seu planejamento, em que foram realizadas 7 reuniões ao longo do ano, sendo a primeira geral para todas as turmas e as outras com as turmas em separados. Na primeira reunião, em março, foi apresentado o currículo de cada série, os métodos de trabalho e os objetivos a serem alcançados, assim como os horários, calendário escolar, com foco nas épocas de provas, apresentação dos professores que compareceram, os que não foram a orientadora apresentou-os e informou os horários que eles poderiam atender os pais. Por fim, foi mostrado aos pais o regimento interno do colégio, com ressalva para o uniforme e atividades extraclasse (LOFFREDI, 1961). Nesta primeira reunião fica clara a intenção de informar as regras e condutas aos pais, a fim de que estes estejam cientes da forma como o ano letivo e os estudantes serão guiados em suas vivências escolares, para desta forma evitar questões futuras e conflitos de desvio de conduta por parte dos discentes e de embate com os pais.

A segunda reunião, em abril, tratou da organização do Círculo de Pais que, de acordo com Loffredi (1961), seria um trabalho semelhante a *École des Parents*³⁷. Fez-se um questionário com a pergunta “No momento quais os problemas que mais o preocupam em relação ao seus filhos?”, após o levantamento das questões a mais votada foi “conflito entre

³⁷O relatório (LOFFREDI, 1961) cita apenas que será semelhante a essa experiência e que isso foi explicado para os pais, mas não deixa mais nenhum vestígio sobre de onde teria vindo essa apropriação. Porém, uma hipótese é que pode se tratar da Escola de Pais francesa, primeiro pela apropriação feita da *École des parents et des Éducateurs* de Paris, criada em Sèvres, em 1929 pela intelectual católica Marguerite Vérine-Lebrun, por Maria Junqueira Schmidt, em 1957, e sua ampla circulação a partir dela na CADES e na Revista Escola Secundária, fonte de saber da Orientação Educacional da época (SKRUSINSKI e ORLANDO, 2019; LUCIO, 2022). Segundo, pelo depoimento da Laís Loffredi em que ela afirma que a Escola de Pais era uma das atividades da “Ação Social Diocesana” desenvolvida pela Diocese do Rio de Janeiro, coordenada pela Prof^ª. Maria Junqueira Schmidt e tinha, obviamente, um cunho católico. Sei pouco sobre o funcionamento da “Ação Social”. Sobre a Escola de Pais, comparecia como convidada às reuniões convocadas pela Prof^ª. Maria Junqueira, quando era organizada a temática dos Círculos de Pais. Estes constituíam em uma série de conferências, quatro ou cinco, em Escolas Católicas e Salas Paroquiais para grupos de pais. Como sempre, o comparecimento maciço era de mães. Não havia relação entre esses círculos e o sistema de ensino. Chamavam-se, também, Círculo de Pais e Mestres as reuniões que se realizavam na escola com a presença rara de professores, pela dificuldade de horários. Julgo inapropriada a denominação de “Círculo” já que eram reuniões realizadas ao longo do ano letivo, onde as discussões estavam centradas nos problemas escolares. (LOFFREDI, 2019, p.205-206). Terceiro pelo relato encontrado na revista do ISOP de um estágio de observação do trabalho de grupo da Escola de Pais de Paris, que aconteceu no Centro Internacional de Psicopedagogia em Sèvres, que foi apresentado em 1958 no II Simpósio de Orientação Educacional (STRAMANDINOLI, 1958), o mesmo ano que Laís Loffredi fez seu estágio em Sèvres.

irmãos” (LOFFREDI, 1961, s/p). A preparação para a reunião seguinte sobre a temática escolhida se deu com a leitura prévia do livro “A criança, o lar e a família” de Maurice Porot³⁸, psiquiatra francês criador do teste do projetivo desenho da família (LOFFREDI, 1961). Segundo a resenha publicada na da Revista de Educación, o livro trata das relações familiares e seus efeitos no desenvolvimento infantil, tem-se “[...] o papel da mãe, centrado no amor, o papel do pai, edificado sobre a autoridade, dos avós e dos irmãos, terminando com uma exposição dos principais métodos para explorar estado e efeito das relações familiares nas crianças”, e, ainda, “os irmãos e a rivalidade fraternal são objetos de análise exatas visando a socialização das crianças” (RESEÑA..., 1956, p.84, tradução livre). A necessidade de preparar os pais com um material prévio é uma forma de guiar o modo de adentrar na discussão do tema e de orientar a maneira como o assunto deve ser tratado a partir da tecnologia da verdade da psicologia infantil enquanto argumento de autoridade.

Na terceira reunião, em maio, no primeiro momento foram informadas as dificuldades na realização das atividades extraclasse, em seguida foi mostrado o gráfico de rendimento dos estudantes, para a discussão do baixo desempenho em especial o caso da matemática³⁹ e o reforço da importância de executar os exercícios em casa (LOFFREDI, 1961). Para o segundo momento, a realização do Círculo de Pais em si, foi feita uma técnica de meditação, dentro da temática foram desdobrados as seguintes questões: “a necessidade de afirmação do “eu”; conquista do afeto dos pais; primeira aprendizagem social; descarga de tensões dos pais; preferência por um dos filhos e valorização de um dos aspectos da personalidade: franqueza, beleza, estudo, etc.”(LOFFREDI, 1961, s/p). Na reunião seguinte, em junho, foi realizada em vista do encerramento do semestre, então discutiu-se os gráficos de rendimento, a situação de cada estudante dentro da turma, o momento do círculo abordou a temática preparação para as provas: “não criar clima emocional; o significado da prova; necessidade de revisão, mas não de afobação; a prova é uma situação de aprendizagem que vai ser utilizada (todos os dias superamos “provas”); não exigir o que a criança não pode dar” (LOFFREDI, 1961, s/p). As conclusões postas aos pais do círculo foi de ajudar o filho a organizar o plano de estudo e executá-lo, auxiliá-los em descobrir a melhor forma deles estudarem por eles mesmos, não

³⁸Este é o título que se encontra no relatório, mas em pesquisa foi encontrado apenas o livro com o título "A Criança e a Família" escrito por Maurice Porot no volume 6 da coleção A Criança e Nós cuja primeira publicação por mim encontrada no Brasil foi de 1954 e o volume 6 de 1960.

³⁹De acordo com os depoimentos relatados no livro Intelectuais e Guerreiros (ABREU, 1992) a matemática era o terror do CAP e ao mesmo tempo seu símbolo de excelência, era a disciplina que mais exigia e tinha trabalhos e deveres. A prof^a Eleonora Lobo Ribeiro, chefe de cadeira, que coordenava a disciplina era vista como uma pessoa autoritária, rígida, que não ministrava aulas, mas controlava os/as estudantes pelos outros professores de matemática ao vistoriar de perto as exigências de cada professor e os trabalhos/deveres dos/as estudantes.

exigir resultados focar no trabalho de preparação, “em resumo: não dramatizar”(LOFFREDI, 1961, s/p). Ou seja, uma orientação de como os pais devem agir diante das necessidades da escola em casa. A técnica utilizada está descrita apenas como “66”, sem mais nenhum indício.

A quinta reunião aconteceu em outubro e trabalhou uma “[...]avaliação de conjunto: a turma como grupo”, então além do rendimento, dos gráficos e da situação de cada aluno, mostrou-se também uma lista dos estudantes mais fracos em cada disciplina e abordou o trabalho em equipe. No momento efetivo do círculo desdobrou-se sobre problemas de intolerância, preconceitos políticos e religiosos, indisciplina e falta de afetividade, que segundo Loffredi (1961) já vinham sendo desenvolvidos desde o 1º ano do ginásial. A técnica utilizada foi o interrogatório. A preparação do círculo seguinte ficou com a segunda temática mais votada: a agressividade, já havendo uma pré exposição do tema, para os pais já pensarem questões para a psicóloga que seria convidada. Então na sexta reunião, em novembro, ficou apenas a cargo da palestra sobre agressividade na adolescência da psicóloga, psicotécnica e professora Ruth Scheeffler, que trabalhava no ISOP e na FNFi. Em resumo conclusivo Loffredi (1961, s/p) escreve “aguardar o amadurecimento, compreendendo e contornando situações”, já que a agressividade nessa idade é exposta como uma relação de amor e ódio causada pela frustração mal canalizada. A sétima e última reunião tratou do encerramento do ano letivo, apresentação dos conceitos dados aos alunos pelos professores e revisão e avaliação do que foi feito ao longo do ano.

Nestes encontros, nota-se algumas práticas discursivas fixadas sobre o adolescente a partir de sua personalidade, capacidade, e que algumas características possuem pontos universais a esta fase. De acordo com Lima (2020), que fez uma análise dos manuais de psicologia voltado para formar os professores com foco na análise do discurso sobre a administração das diferenças individuais, são raros os manuais da primeira metade do século XX que tratavam da influência de condições desfavoráveis na escola e no lar como causas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Dois que defendiam esta colocação foram: Psicologia educacional de Justino Mendes, publicado em 1943 e Noções de Psicologia educacional de João de Sousa Ferraz, publicado em 1957, ou seja, eram saberes que já circulavam anteriormente à implantação da experiência. Ferraz (1957, p.56-57 *apud* LIMA, 2020, p.39) afirma que os comportamentos indesejáveis, preocupantes “[...] aparecem com regular frequência em alunos de inteligência normal, porém de emocionalidade desgovernada ou mal conduzida”. Essa preocupação estava presente no SOE, nas classes experimentais e no CAP da FNFi de uma forma geral, por uma de suas característica marcantes apropriada das *classes nouvelles*, ser justamente a aproximação da escola e da família. Contudo, Laís Loffredi

se sobressai neste sentido ao propor o Círculo de Pais como forma de direcionar a forma de guiar os filhos pelos pais/mães, mas também, como uma forma de manter a experiência aceitável diante dos anseios dos pais. Afinal, no discurso psicológico sobre esse desajustamento “[...] o castigo era visto como inútil e prejudicial. Em vez disso, o que se devia fazer era descobrir e, na medida do possível, combater as causas dos distúrbios de conduta de modo a promover o reajustamento do educando” (LIMA, 2020, p.44).

Nestas reuniões ao longo do ano de 1961, em todas elas, ocorreu sempre um esclarecimento do que a escola esperava dos estudantes e uma condução dos pais de como auxiliar o filho a alcançar esse patamar de um bom estudante, mas também de boa pessoa. Uma técnica de governo para a regulação dos possíveis casos-problema, e obtenção de um efeito de caráter preventivo, verdadeiro e generalizável nas turmas a partir da regulação dos pais. Recorrendo a ideia do SOE traçar esse aceitável da juventude, que vem da relação do governo como o acontecimento, ou seja o "desvio" da juventude é visto como uma raridade, mas que se não controlado aumenta e reverbera. Para o controle tem-se ainda o sistema jurídico e disciplinar com as leis, as punições, que procuram impedir como um movimento antidesvio. Contudo, quando o sistema educacional desloca o estudante do lugar de passivo para ativo, não se visa mais impedir o desvio, mas lidar com ele, inclua-lo na realidade do acontecimento, mas que pouco a pouco encontre-se compensado. Ou seja, reconhece-se o desvio e o não-desvio como naturezas da juventude, é da natureza do jovem desviar se desajustado, então procura-se entender esse adolescente, estudá-lo, conhecê-lo a ponto de o desvio da normalidade não ser um mal à sociedade moderna, mas sim um desajuste temporário, que pouco a pouco pode ser corrigido, redirecionado. Afinal, entende-se este uso pela necessidade da instituição em manter seu alto padrão, dos discursos de desajustamento escolar estarem atrelados à personalidade do adolescente e ao desajustamento familiar, dessa forma, estrategicamente o controle é conduzido a um poder-saber das capacidades de cada estudante e da adolescência em geral que atua na forma de como governar e de como conduzir o não ser governado.

Dessa forma, pode-se pensar no que é desenvolvido no círculo de pais como uma técnica de construção da verdade, que “[...] trabalham, criam, organizam, planejam um meio antes mesmo da noção ter sido formada e isolada. O meio vai ser, portanto, aquilo em que se faz a circulação” (FOUCAULT, 2008a, p.28), no caso O Círculo de pais, no qual se busca atingir a população de pais e mães sobre a natureza da adolescência e seu desenvolvimento. Deste modo, o Círculo de Pais vai expor coisas de modo global, e a partir disso inserir um fenômeno em questão (conflito entre irmãos, prova, viver em grupo, agressividade), que

pautado na psicologia já foi analisado por uma série de acontecimentos prováveis e o quanto ele pode ser prejudicial ou não, individual e socialmente, que ficaram estabelecidos em médias ótimas de comportamento e desenvolvimento de personalidades, e, então orientar os pais sobre os limites do aceitável, além dos quais não se deve passar.

Por fim, este capítulo analisou importantes técnicas de governo que perpassam a relação do SOE com os discentes e docentes, e com os pais, compreendendo que essas relações respondiam aos preceitos da diretoria e fundamentos do Colégio de Aplicação da FNFfi. Os conselhos de classe, que atuaram como técnicas de classificação dos estudantes, ao tecer discursos sobre suas personalidades, comportamentos, apreensão do ensino-aprendizagem, e classificá-los em nulo, insuficiente, sofrível, bom, excelente (PLANO...,1959), além de uma classificação geral da população da turma. Estes permitiam uma avaliação conceitual, que propiciava o governo dos discentes a partir de padrões de normalidades construídos, que atuando como reguladores do desenvolvimento estudantil para alcançar a norma desejada. Esta expectativa também recaía, de certa forma, sobre os professores que eram confrontados pelo SOE em ser exemplo do que o CAP da FNFfi prega enquanto instituição, a excelência.

Assim como os conselhos de classe, a reestruturação do plano de trabalho do SOE para as classes secundárias experimentais foi encabeçada pela orientadora Laís Esteves Loffredi e o Círculo de Pais foi seu projeto de orgulho dentro da experiência. Este momento foi desenvolvido como um espaço de segurança para a circulação de verdades sobre os estudantes a seus pais e sobre a adolescência de maneira geral, e garantir uma aproximação da escola com a família, além de uma aceitabilidade, outra necessidade primordial das turmas experimentais. Afinal, a intencionalidade não só de manter as famílias a par do que estava sendo proposto e executado com os seus filhos, mas também como uma forma de apaziguar reações adversas, tanto dos próprios pais como a partir deles das atitudes indesejáveis de seus filhos que chegavam na escola. Vê-se assim, Laís Loffredi como um pilar no governo dos estudantes das classes secundárias experimentais pelo Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, mesmo que isso implicasse justamente em manter as posições sociais a partir de técnicas inovadoras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CAP foi criado, não para agir nos meios estudantis, mas para desenvolver a inteligência e formar a personalidade de seus alunos (MATTOS, 1963).

Essa dissertação pretendeu compreender a partir de uma análise foucaultiana baseada na noção de governo que tipo de ator social as classes secundárias experimentais do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil tentou produzir pela atuação do Serviço de Orientação Educacional sob a influência dos discursos psicológicos, médicos e escolanovistas sobre a formação integral e ativa de adolescentes, que circularam no campo em construção da Orientação Educacional. Pensar a produção histórica de um determinado tipo de ser: o estudante capiano um referencial de excelência e as validações geradas por técnicas de governo e verdade usadas pelo SOE como forma de governar cada um e cada turma no geral. Para os anseios renovadores alcançarem o objetivo de uma educação que abrangesse o crescimento do ensino secundário e desenhasse o percurso dos estudantes pelas aptidões, foi preciso primeiramente concretizar o espaço fundamental da Orientação Educacional, alinhar seus saberes e técnicas para a classificação da inteligência e personalidade de maneira que se criasse um quadro suficientemente rico, mas generalizável, que interviesse nas práticas de si; e, então, a partir disso conduzir uma formação integral que levasse a caminhos realizáveis e prodigiosos para a sociedade moderna, cobertos pela ideia da realização pessoal e profissional por seguir as aptidões. Além disso, foi necessário criar os espaços onde a renovação do ensino pudesse acontecer de forma seletiva e controlada e ainda atingir a formação de professores: os Colégios de Aplicação.

A Orientação Educacional teve sua emergência atrelada a expansão do movimento psicométrico, que visava compreender as diferenças individuais a partir de uma escala métrica, e construir o esperado de cada fase do desenvolvimento humano. São essas verdades produzidas com os testes de inteligência e personalidade que possibilitaram um viés científico, de base biopsicológica, para a prática pedagógica experimental/ativa atrelada à noção de rendimento individual. O teste propulsor foi idealizado pelos franceses Alfred Binet e Theodore Simon, aplicado nas escolas da França a pedido do Ministério da Educação, mas foi massificado na apropriação americana, Binet-Stanford, permitindo a ritualização da aplicação como forma de ampliar seu uso, afastando a necessidade de reflexão sobre as práticas discursivas que geravam as noções medidas: a personalidade, a inteligência, aptidão. As Guerras Mundiais também auxiliaram a massificação dos testes para seleção por aptidão, que

alcançaram a educação. Esses testes eram construídos por médicos, psicólogos e usados na educação como forma de validação científica.

No Brasil, os testes são introduzidos pela mediação pioneira de Lourenço Filho e Noemy da Silveira Rudolfer primeiramente no ensino primário para constituição de classes homogêneas, mesmo segmento educacional em que o primeiro serviço de orientação educacional do país foi implantado, em 1934. O que já correlacionava o uso de testes, a orientação educacional e a formação de classes por capacidades semelhantes. Contudo, os esforços para desenvolver a Orientação Educacional do país se impulsionam de forma mais efetiva com a vontade de adesão deste serviço na educação secundária. Afinal, a circulação de experiências neste segmento educacional tanto norte-americana, que estabeleceram o *educational guidance* como francesas com a *psychologie scolaire* mostrava resultados positivos na condução da juventude para realização profissional e ajuste escolar, social e familiar, e estas pautaram as práticas discursivas da Orientação Educacional brasileira. Além das experiências nacionais inovadoras, que já testavam os métodos apropriados do exterior dentro das possibilidades do país: como o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, criado em 1948, já com o uso do estudo dirigido e do Serviço de Orientação Educacional; o Colégio Nova Friburgo, criado em 1950, com a metodologia de ensino por unidades didáticas de apropriação norte-americana, ambos no Rio de Janeiro; e, o Instituto de Educação Alberto Conte, em 1951, em São Paulo, que se apropriou das *classes nouvelles*.

Com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, que a Orientação Educacional tem sua menção legal para o segmento da educação secundária, que propõe o encaminhamento adequado do estudante a sua profissão, a boa execução de atividades e ao aproveitamento do descanso e lazer, etapa da educação que foi foco nesta pesquisa. Mas a falta de profissionais qualificados, a instabilidade profissional, a pequena adesão das escolas e a constituição do campo autônomo da Psicologia em paralelo dificultaram o crescimento desse serviço. Porém, o movimento renovador almejava voos maiores para a Orientação Educacional, um alcance nacional, que acompanhasse a expansão acelerada do ensino secundário, a fim de não perder o controle dos direcionamentos de mão de obra apta e qualificada para o progresso social. Para esta condução ser efetiva a seleção, a classificação e a orientação para aceitabilidade das aptidões e percursos possíveis deveria ser feita o quanto antes, ainda no ginásio. Dessa forma, na década de 1950 investiu-se na formação dos orientadores educacionais com simpósios, cursos, cadernos de Orientação Educacional, a Revista Escola Secundária criados através da Campanha de Aperfeiçoamento e Divulgação do Ensino Secundário (CADES) com o apoio da

Diretoria do Ensino Secundário (DES). Foram estes os principais veículos de práticas discursivas sobre o papel da orientação para o governo dos estudantes. O ápice desse investimento se deu a partir dos esforços de Gildásio Amado para a implantação de classes secundárias experimentais, em 1959, que tinha como obrigatoriedade a orientação educacional e foco no ensino individualizado e na formação integral, experiência que teve sua formulação normativa inspirada nas *classes nouvelles*.

A Reforma Capanema, pelos decretos-lei de 1946, também legalizou, a partir de decretos, a criação dos colégios de aplicação anexados às Faculdades de Filosofia e normatizou que os licenciandos deveriam fazer um estágio prático nesses colégios, assim como um curso de psicologia aplicada à educação (BRASIL, 1946a; 1946b), ou seja, um local específico para a experimentação e psicologização da educação. O Colégio de Aplicação (CAp) da FNFfi, aqui estudado, foi o primeiro a ser criado, pelo professor e seu diretor Luiz Alves de Mattos, catedrático de Didática da FNFfi, figura de grande importância no estabelecimento dos ideais do colégio, inspirado principalmente no instrumentalismo de John Dewey. Além de estabelecer desde o princípio um Serviço de Orientação Educacional (SOE) ativo, de viés psicométrico e apoiado inicialmente pelo Instituto de Orientação e Seleção Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas, onde ele tinha redes. O principal objetivo de criação do CAp da FNFfi foi justamente formar em alta qualidade licenciandos com oportunidade de experienciar um estágio com flexibilidade metodológica e experimentalismo, portanto, o colégio deveria ser um referencial de excelência tanto nos seus valores, quanto no corpo docente, discente e administrativo. Ademais, Mattos por ser um entusiasta, mesmo cauteloso, da experimentação foi um dos primeiros diretores a implantar a experiência renovadora das classes secundárias experimentais, já no início de 1959, embora as instruções só permitissem a abertura de uma turma, ele teve a aprovação pela DES para começar com duas turmas experimentais de 1ª série ginásial, mantendo as turmas orgânicas como controle comparativo da qualidade de métodos.

O SOE do CAp da FNFfi estruturou sua organização com base em avaliações psicológicas que iam desde entrevistas, questionários, observação do recreio até os testes de validação científica concedidos pelo ISOP, toda oportunidade de perceber a expressão do estudante era uma possibilidade de conhecer-lhe os interesses, comportamentos, atitudes. Outro ponto fundamental da orientação educacional era a integração do discente ao colégio, a fim de inculcar-lhe a importância de agir de acordo com os valores que pautavam a escola. Além desses pontos fundamentais, as orientadoras tinham por função controle da frequência, levantamento das notas, colaborar nas atividades extraclasse, manter contato com os pais. Com o advento das classes secundárias experimentais e a reestruturação do SOE, este ganhou um

aprofundamento maior na regulação dos estudantes, as orientações em grupo aconteciam duas vezes por semana nos dois primeiros anos do ginásio, as notas eram em forma de conceitos e seus levantamentos eram feitos junto aos alunos, o contato com a família foi estreitado e foi criado o conselho de classes, apropriado dos *lycées pilotes* uma continuação das *classes nouvelles*, em que se firmava a classificação dos estudantes.

A partir desses conhecimentos e com os estudantes das classes secundárias experimentais do CAP da FNFi em evidência pelo exercício da orientação educacional individual e coletiva na condução de suas condutas pelo SOE, foram analisados primeiramente duas materialidades: o plano de trabalho de 1959 e os programas da orientação em grupo dos anos de 1959, 1960 e 1961, nelas buscou-se compreender as práticas discursivas no governo dos estudantes e ressaltar a tecnologia da verdade utilizada para validação dessas práticas. Assim, o plano de estruturação do SOE para as classes experimentais do CAP da FNFi pretendia para os discentes o desenvolvimento integral, uma boa adaptação à experiência e conduzir os desajustamentos escolar, social e familiar para uma solução. Os programas de orientação em grupo prescreviam as formas de relação do estudante com o colégio, em que este era uma representação do colégio e seus valores, então as condutas deveriam estar alinhadas, firmava-se essa aceitabilidade com a construção do pertencimento a uma família capiana. Atuava na relação do estudante com o ensino-aprendizagem para alcançar uma excelência intelectual, que levaria a realização profissional, e esta estaria alinhada a uma resolução dos problemas sociais e melhoramento da sociedade moderna. Outra prescrição se dava em relação ao desenrolar da personalidade com propostas para a formação do caráter e de bases de valores para ser um bom cidadão.

Estas pretensões encontravam respaldo no que circulava sobre o papel da orientação educacional, em organizar, facilitar a melhor adaptação à vida a partir das capacidades de forma que isso reverberasse positivamente no tecido social, e que encontrava ressonância com o discurso escolanovista do estudante no ativo e no centro do processo pedagógico a fim de desenvolvê-lo integralmente. Mas esse papel facilitador da Orientação Educacional camuflava a função produtora de formas de ser/agir a partir da regulação do autogoverno do adolescente, e ainda, atrelava o desenvolvimento integral, que leva a uma realização pessoal ao alinhamento das aptidões a papéis sociais e ajustamento para condutas propícias. Regulava-se as questões de personalidade, inteligência pelas avaliações psicológicas e orientação individual e coletiva. Estes jogos de verificação deslocavam o conteúdo do foco da prática pedagógica para o discente no foco da intervenção da ação educativa. O SOE atuava no campo de possibilidades, experiências individuais do adolescente regulando as práticas de si com saberes consolidados

sobre o que se esperar dessa fase da vida e o que é melhor desenvolver para o futuro. Criava-se vínculos de obrigações com os efeitos produzidos pelas verdades construídas a partir dessas práticas discursivas e tecnologias desenvolvidas pela psicometria, pela psicologia comportamental, pelos renovadores, pelas experiências nacionais e internacionais de orientação.

Outras materialidades desdobradas para pensar o governo dos estudantes foram o programa do SOE para os estagiários, os relatos de visitas de estagiário da Pontifícia Universidade Católica e um relatório de estágio de uma estudante da FNFi, estes documentos permitiram uma visão diferenciada das funções desenvolvidas pelo SOE, a de formar os condutores de condutas. Nesta análise foi possível perceber o SOE como um desdobramento do professor, a fim de atender partes da educação que os docentes não conseguem alcançar, como o acompanhamento individual de cada estudante e abarcar a relação com a família. Dessa forma, o governo dos adolescentes encontra seu ápice no SOE, mas perpassa por todas as instâncias do colégio, principalmente o professorado. O relatório de estágio expõe o uso de testes psicológicos, o papel primordial do dispositivo de ajustamento do estudante e a avaliação por conceitos que condicionavam esse ajuste, e permitiu refletir sobre a importância das orientações em grupo na garantia da regulação discente. O tornar-se orientador implica a manutenção da cultura escolar alinhada pela direção, em que a função de individualizar o ensino na verdade apaga as individualidades, quando se compreende que aptidão não é necessariamente gosto, mas pode ser conduzida artificialmente para isso. A autonomia ficaria pautada pela obediência, pois o autogoverno foi direcionado anteriormente, contudo, longe de cair em um fatalismo, isto não ocorre sem resistências.

Pensando em abarcar a direção dos comportamentos e percursos discentes pelo SOE, esta pesquisa ocupou-se também dos relatórios anuais das orientadoras educacionais M^a Emília Saltiel e Laís Esteves Loffredi, sendo esta uma figura central na manutenção das turmas experimentais, responsável pela reestruturação dos planejamentos e programas, além da implantação de duas práticas de governo: o conselho de classes, enquanto técnica de classificação e o círculo de pais como um espaço para atuação de uma tecnologia da verdade sobre a juventude. Os relatórios permitiram para além das prescrições e organizações dos planos e programas um adensamento na atuação do serviço e suas relações com os outros setores. Fica interessante perceber o lugar de controle regulatório que o SOE se colocou a fim de garantir a melhor realização da experiência, para tal não bastava apenas governar os estudantes, era necessário unificar as condutas de quem os guia, orientador pedagógico, docentes, pais. As regulações de problemas de comportamento precisam ter uma base única de

ajustar o estudante para seu caminho vantajoso, mas nas turmas experimentais criou-se uma expectativa entre docentes e discentes de uma excelência integral. Já na relação com os pais, a Laís Loffredi por iniciativa própria estreitou os laços com reuniões quase que mensais para oportunizar respostas aos problemas de interesse dos pais no que concerne a adolescência e criar um espaço regulador das reações dos pais diante das novidades apresentadas pela experiência e das condutas destes no direcionamento dos filhos.

Por fim, entender o desenvolvimento da educação secundária pelo movimento renovador brasileiro enquanto esse trabalho sobre o eu, que encontra no Serviço de Orientação Educacional seu pilar fundamental para o desenvolvimento de técnicas de governo que direcionam a partir de saberes-poder o sujeito, no caso os estudantes, a agir e operar modificações sobre sua alma e corpo, pensamento e conduta em uma autovigilância. Ou seja, inculcar um autogoverno regulado a partir do SOE nos estudantes para uma realização pessoal e profissional que corresponde a uma colocação “ideal” em postos de trabalho de acordo com as capacidades e a uma realização advinda da atuação do indivíduo no melhoramento da sociedade moderna. Isto não se cumpre de uma forma opressora pela escola, mas pelo governo da vontade do estudante se tornar a vontade que foi guiada pela escola, no caso pelo SOE a partir das técnicas de governo (avaliações psicológicas, orientação individual e em grupo, conselho de classe e o círculo de pais). Assim, o CAP da FNFi pelo SOE almejou construir o capiano enquanto um realizador da vanguarda educacional e investidor em si mesmo para o bem social moderno.

Esta pesquisa abre oportunidade de olhar para orientação educacional e seu papel pedagógico, que nasce da tentativa de um controle de resultados a partir da regulação dos comportamentos estudantis e da classificação enquanto justificativa dos direcionamentos elencados. Com isso, pode-se refletir o quanto mudou a orientação educacional na atualidade quais são as virtualidades que perduraram e como na fundamentação desse lugar do Serviço de Orientação Educacional? Pode-se (re)pensar o uso dos conselhos de classe e sua centralidade na criança, assim como a relação escola e família. Quais os deslocamentos sofridos no desenvolvimento desse serviço com a consolidação da Psicologia, a especificidade da Psicopedagogia e com a retomada das metodologias ativas para o currículo (como os projetos de vida)? Como foi desenvolvida a Orientação Educacional no Ensino Industrial em relação ao Secundário. Além, dessas questões mais amplas, por analisar a experiência específica das classes secundárias experimentais do CAP da FNFi esta dissertação pode ser desdobrada em outras pesquisas como o estudo dos percursos dos egressos destas turmas e das orgânicas, o quanto estes foram subjetivados pela cultura escolar capiana. Outro viés de análise

são as redes de relação do CAP da FNFi com a própria faculdade, com os outros colégios do Rio de Janeiro, assim como com a Fundação Getúlio Vargas com o Instituto de Seleção e Orientação Profissional, inclusive poderia ser desdobrada de forma aprofundada a influência deste na formação de orientadores. E, ainda, por desenvolver a análise em cima da atuação do SOE nas turmas experimentais do CAP, abre-se o caminho de buscar aprofundar a ação desse serviço nessa experiência com a ampliação do *corpus documental* como as avaliações psicológicas utilizadas, as atas dos conselhos de classe. Afinal, o pesquisar é uma busca constante.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves. **Intelectuais e Guerreiros: o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968**. Rio de Janeiro. Editora: UFRJ, 1992.
- ABREU, Jayme. Escola média do século XX. Um novo fator em busca de caminhos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro. v.36, n.83, jun.-set., 1961, p. 5-26.
- AMADO, Gildásio. Exposição de Motivos do Diretor do Ensino Secundário ao Sr. Ministro da Educação e Cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 79-83, dez.,1958a.
- AMADO, Gildásio. Portaria nº 105 de 12 - 3 - 1958: regulamenta o exercício das funções de orientador educacional. **Revista Escola Secundária**. Rio de Janeiro. CADES - Diretoria de Ensino Secundário. Ministério da Cultura e Educação, n. 4, mar., 1958b, p.38-40.
- AMADO, Gildásio. **Educação Média e Fundamental**. Rio de Janeiro, RJ: Livraria José Olympio/MEC; Brasília, DF: INL. 1973.
- ARAÚJO, Rosa Maria. In: **CAP Depoimento Rosa Maria Araújo**. Gente Carioca [programa de TV]. [S. l.]: SUPERVIDEO Produtora, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cz6UxLLd5zc&list=PLnurKFYHKXaW0PLLFQj71U7CpTyblPmC&index=2> . Acesso em 11 maio 2023.
- A REDAÇÃO. Melhor ambiência educativa para adolescentes. **Revista Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.8, mar., 1959, p.3-4.
- BARBOSA, Deborah Rosaria. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.47.2011.tde-22072011-163136.
- BASTOS, Cadmo Souto. **Relatório final do ano de 1959**: Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia (Atividades extra-curriculares). Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1959, 5p.
- BEZERRA, Manoel Jairo. O Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres. **Revista Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.8, mar., 1959, p.115-116.
- BRASIL. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1942a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disposi%C3%A7%C3%B5es%20preliminares-Art,das%20comunica%C3%A7%C3%B5es%20e%20da%20pesca.>>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. Decreto-lei n. 4.073, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1942b. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm>. Acesso em: 20 jun. 2022

BRASIL. Decreto-lei n. 9.092, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1946a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9092-26-marco-1946-416948-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.092 de 26 de março de 1946. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1946b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9092.htm>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#art62> .Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15564.htm> . Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 72.846 de 26 de setembro de 1973. Regulamentada a Lei n.º 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72846-26-setembro-1973-421356-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.>> Acesso em: 15 ago. 2022.

BRITO, Dóris de Mello. **Relatório das atividades do Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da F. Nac. Filosofia U.B. 1950**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil - Faculdade Nacional de Filosofia, 1950, 16p.

BRITO, Dóris de Mello. **Fundamentos do curso a ser dado pelo SOE nas diferentes classes do CAP em 1952**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil - Faculdade Nacional de Filosofia, nov., 1952a, 5p.

BRITO, Dóris de Mello. **Relatório das atividades do Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da F. Nac. Filosofia U.B. 1952**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil - Faculdade Nacional de Filosofia, nov., 1952b, 22p.

BRITO, Dóris de Mello. **Fundamentos do curso a ser dado pelo S.O.E., nas diferentes classes do CAP. em 1954**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil - Faculdade Nacional de Filosofia, 1954, 10p.

BRITO, Dóris de Mello. A Moderna Orientação Educacional. Orientação Educacional. **Revista Escola Secundária**. Rio de Janeiro: CADES - Diretoria de Ensino Secundário. Ministério da Cultura e Educação, n. 1, jun., 1957, p. 24-27.

CAMPANHA NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO - CADES. **Termo de Convênio firmado entre a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES) e a Faculdade Nacional de Filosofia da U.B. para a realização de cursos anuais de especialização de Orientadores educacionais, sob a direção do Departamento de Educação da mesma Faculdade**. Rio de Janeiro, 1958.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Foucault e a noção de acontecimento. **Tempo Social: Revista de Sociologia USP/ São Paulo**, v. 7, n. 1-2, out., 1995, p.53-66.

CENTRE INTERNATIONAL D' ETUDES PEDAGOGIQUES. **Le livre du cinquantenaire**: Sevres - 1945-1995. Sevres: Association des Amis de Sevres, 1996.

CEPA (1952-2022). CEPA: Centro de Psicologia Aplicada, 2022. Página Inicial. Disponível em: <<http://www.psiocoepa.com.br/>>. Acesso: 23 jan. 2022.

CEZAR, Evanir. **Visita feita ao Colégio de Aplicação da Fac. Nacional de Filosofia**: apreciação pessoal. Rio de Janeiro, maio de 1961, 1p.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto, 1979- . **“Um embrião de laboratório de Pedagogia”**: as classes integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967) / Sergio Roberto Chaves Junior. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2017, 270 f.

COLÉGIO de aplicação terá dobrada sua capacidade. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, p.9, 21 out. 1959.

CONTARDO, Luzia. O Problema da Orientação Educacional na Escola Secundária brasileira. Orientação Educacional. **Revista Escola Secundária**. Rio de Janeiro: CADES - Diretoria de Ensino Secundário. Ministério da Cultura e Educação, n. 2, set., 1957, p. 39-43.

CORREIA, Evelline Soares. Colégios de Aplicação Pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 9, n. 17, p. 116-129, 2017.

CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Classes Secundárias Experimentais – Balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. XL, n. 91, jul.-set., 1963, p. 90-51.

DALLABRIDA, Norberto. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, v. 32, n. 2, p. 407-427. 2014.

DALLABRIDA, Norberto. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá-PR, v.17, n.3 (46), jul.-set., 2017, p.196-218.

DALLABRIDA, Norberto. Circuitos e usos de modelos pedagógicos renovadores no Ensino Secundário brasileiro na década de 1950. **História da Educação**, v. 22, p. 101-115, 2018.

DALLABRIDA, Norberto. **Brechas no monólito educacional**: classes secundárias experimentais e inovação do ensino secundário nos anos de 1950 e 1960/ Norberto Dallabrida (org.). Curitiba: Appris, 2023, 402p

DEWEY, John (1897). My pedagogic creed. **Exploring Education**. Routledge, 2017. p. 215-218.

DUTRA, Any. **Relatório da visita ao SOE do Colégio de Aplicação** - Rio. Rio de Janeiro: PUC, 1º sem. 1961, 4p.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; LIMA, Helena Ibiapina. UFRJ: Origens, construção e desenvolvimento. *In: A universidade no Brasil: concepções e modelos* / Marília Morosini, organizadora. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011, 297 p.

FILHO GUIMARÃES, Antônio Monteiro; FLAKSMAN, Sérgio Jaques; NAPOLEÃO, Tasso Augusto Jatobá. **Relatório da comissão de estudos sobre turma experimental**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, s/d, 5p.

FOUCAULT, Michel. ¿Qué es la crítica?[Crítica y Aufklärung]. **Daimon Revista Internacional de Filosofía**, n. 11, p. 5-26, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 . 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996. 79 p. (Leituras filosóficas ; 1). ISBN 855013592.

FOUCAULT, Michel; MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007, 295p. ISBN 9788570380746

FOUCAULT, Michel (1926). **Estratégia, poder-saber** /Michel Foucault, organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta; tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Coleção Ditos e Escritos IV. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**: curso dado no College de France (1977-1978)/ Michel Foucault; Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de

François Ewald e Alessandro Fontana; Tradução Eduardo Brandão Revisão da tradução Claudia Beruner. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel (1926-1984). **A arqueologia do saber**/Michel Foucault; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

FOUCAULT, Michel (1926-1984). **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983) / Michel Foucault; tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução Raquel Ramalhete. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANGELLA, R. C. P. Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no colégio de aplicação da Universidade do Brasil. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais...**Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. P.1-13.

FREITAS, Eurídice. Origens e Organização do ISOP. **Arquivo brasileiro de Psicologia Aplicada**. Rio de Janeiro, v. 25, n.1, jan.-mar., 1973, p. 7-16.

GAMA, Zacarias Jaegger. A avaliação dos produtos de ensino de todos os tipos: a concepção de avaliação compreensiva, maleável e cooperativa de Luiz Alves de Mattos (1907-1980). In: Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes, Espaços e Tempos. Programas e Resumos: Painéis e Pôsteres. **Anais do X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, 2000.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini. **Orientação Educacional na prática**: princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos/ Lia Renata Angelini Giacaglia, Wilma Millan Alves Penteado. 6 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GIACOMINI, Raquel de Melo. **O processo de constituição de professores alfabetizadores na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2021, 171p.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Orgs.). **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. **A importância da Orientação Educacional no processo educativo**. Dissertação (de mestrado em educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1976.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. **O espaço Filosófico da Orientação Educacional na realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

HUTTER, Jorg Dieter. **Relatório das atividades do S.O.E do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia - Universidade do Brasil, 12 dez., 1961, 10p.

INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL. Rio de Janeiro. Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas. **Testes e medidas na educação**: uma coletânea, 2. ed. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1976, p . 31.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 9-43. 2001.

KELLEY, Truman. **Educational guidance**: an experimental study in the analysis and prediction of ability of high school pupils. New York: Teachers College, Columbia University, 1914.

KINPARA, Minoru Martins. **Colégio de Aplicação e a prática de ensino**: questões atuais/Minoru Martins Kipara. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n], 1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEÃO, Antônio Carneiro. [**Correspondência**]. Destinatário: Reitor da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 11 mar. 1948. 1 carta.

LIMA, Ana Laura Godinho. A "criança-problema" e o governo da família. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 11, n. 21, dez. 2006, p. 126-149. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282006000200009&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 27 abr. 2023.

LIMA, Ana Laura Godinho. Administração das diferenças individuais na escola: um estudo histórico do discurso da Psicologia sobre as crianças que não aprendem. *In*: CATANI, Denice Barbara; GATTI JÚNIOR, Décio. **O que a escola faz?**: elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: Edufu, 2020.

LOFFREDI, Laís Esteves. Círculo de Pais e Mestres. **Revista Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.2, set., 1957, p.44-47.

LOFFREDI, Laís Esteves. **Relatório do ano de 1959**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil - Faculdade Nacional de Filosofia, 1959, s/p.

LOFFREDI, Laís Esteves; SALTIEL, Maria Emília Alves. **Planejamento para o estágio dos alunos do Curso de Orientação Educacional da F.N.F**. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia - Universidade do Brasil, 1959, 2p.

LOFFREDI, Laís Esteves. Relatório das atividades de 1960. *In*: **Relatório Anual de 1960**. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia - Universidade do Brasil, 1960, 6p.

LOFFREDI, Laís Esteves. Orientadora: Laís Esteves Loffredi. *In*: **Relatório de Atividades do SOE do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia de 1961**. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia - Universidade do Brasil, 1961, 19p.

LOFFREDI, Laís Esteves. Orientação de grupo. **Curriculum**. Rio de Janeiro, v.3, n.5, jul., 1964.

LOFFREDI, Laís Esteves. A Orientação Educacional na Perspectiva Contextual. *In*: NEVES, Maria Aparecida Mamede. **A Orientação educacional: permanência ou mudança**. Petrópolis: Vozes, 1986. 88 p.

LOFFREDI, Laís Esteves. **Entrevista com Laís Loffredi**. [2019]. Entrevistadora: Alicia Mariani Lucio. Curitiba, 2022. A entrevista na íntegra encontra-se no Anexo 2 da Tese, p. 357-362.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Orientação Educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, p.5-20, jul., 1945.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002. 391 p. ISBN 8575110268 (broch.).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita/ Manoel Bergström Lourenço Filho**. 13ª ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, 201p.

LUCIO, Alicia Mariani. **Entre a “panaceia”, a “ponte” e a formação: a orientação educacional na Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) nas décadas de 1950 e 1960**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Curitiba, 2022, 348p.

MAFRA, P. H. **Uma escola contra a ditadura: a participação política do CAP-UFRJ durante o regime militar brasileiro (1964-1968)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MARQUES, Herádio Conduru Pinto; BENKÖ, Antonius; ALBUQUERQUE, Terezinha Lins de; CASTRO, Noemi Nogueira Meira de; CORBIEL, Leonel; GARCIA, Edília Coelho. A Orientação Educacional e a direção da Escola Secundária. Trabalho apresentado no IIIº Simpósio de Orientação Educacional. *In*: **Cadernos de Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: MEC, nº 22, 1961, 27p.

MARTINS, Gláucia Moreira, 1958-. **Prestígio escolar: uma corrida de obstáculos - um estudo sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ**. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2015.

MATTOS, Luiz Alves de. **Discurso proferido pelo professor Luiz Alves de Mattos por ocasião da sessão de instalação do Colégio da Aplicação da F.N.Fi**. Rio de Janeiro. maio, 1948.

MATTOS, Dora Alves de. **Relatório do Serviço de Orientação Educacional da Faculdade Nacional de Filosofia 1948**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil - Faculdade Nacional de Filosofia, 31 de outubro de 1949.

MATTOS, Luiz Alves de. [**Correspondência**]. Destinatário: Diretor da Faculdade Nacional de Filosofia, Dr. Eremildo Luiz Viana. Rio de Janeiro, 4 mar., 1959a. 1 carta.

MATTOS, Luiz Alves de. **Exames de Seleção**: regulamento para o ano de 1959. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia. Universidade do Brasil, 1959b.

MATTOS, Luiz Alves de. **Sumário de Didática Geral**. 2ed. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1959c.

MATTOS, Luiz Alves de. [**Correspondência**]. Destinatário: Diretor da Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 22 mar., 1960a. 1 carta.

MATTOS, Luiz Alves de. **Exames de Seleção**: regulamento para o ano de 1960. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia. Universidade do Brasil, 1960b.

MATTOS, Luiz Alves de. Atividade Extraclasse. **Revista Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n. 14, set., 1960c.

MATTOS, Luiz Alves de. **Exames de Seleção**: regulamento para o ano de 1961. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia. Universidade do Brasil, 1961.

MATTOS, Luiz Alves de. **Exames de Seleção**: regulamento para o ano de 1962. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia. Universidade do Brasil, 1962.

MATTOS, Luiz Alves de. Prof. Luiz Alves de Mattos fala aos alunos - entrevista concedida a Carlos Bernardo Vainer. **A Forja**. Rio de Janeiro, ano VIII, n. 7, out., 1963.

MELLO, Juliana Topanotti do Santos. **Estudantes sob medida: usos da avaliação psicológica no colégio de aplicação da UFRGS (1959– 1968)**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação, Florianópolis, 2020, 193p.

MENEGAZZO, Carlos M. **Dicionário de Psicodrama e Sociodrama**/ Carlos María Menegazzo, Miguel Angel Tomasini, María Mónica Zuretti; tradução Magda Lopes, Maria Carbajal, Vera Caputo. São Paulo: Ágora, 1995.

MONARCHA, Carlos (1949-). **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes/ Carlos Monarcha. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. O efeito educacional em Foucault. O governmento, uma questão pedagógica? **Pro-Posições**. Unicamp: São Paulo, v. 25, n. 2 (74), maio-ago., 2014, p. 47-65.

NUNES, Clarice. **Escola & Dependência**: o ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979. 184p.

Ó, Jorge Ramos do, 1962-. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)**. Lisboa: Educa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2003.

OLIVEIRA, Josélia Marques de. **Estágio de Observação no Serviço de Orientação Educacional (S.O.E) do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia**. Rio de Janeiro: Faculdade Nacional de Filosofia, 27 jan. 1960, 12p.

OTÃO, Irmão José. Visão Panorâmica da Orientação Educacional. **Revista Escola Secundária**. Rio de Janeiro, nº5, jun., 1958.

PEIXOTO, M. C. L. A Educação Superior em Cinco Periódicos: Debate e Crítica, Ciências Sociais Hoje, Revista Brasileira de Ciências Sociais, Boletim Bibliográfico e Fórum Educacional. In: MOROSINI, Marília, SGUISSARDI, Waldemar (Orgs.). **A Educação Superior em Periódicos Nacionais**. Vitória, ES: FCAA, 1996.

PENTAGNA, Romanda Gonçalves. **Estudo Dirigido**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1967.

PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida? In: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (Org.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção INEP 70 anos, v. 1).

PLANEJAMENTO das sessões de trabalho de grupo para as turmas experimentais de 1ª série para 1959. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia - Universidade do Brasil, 1959, 6p.

PLANEJAMENTO geral para estagiários do Serviço de Orientação Educacional: 1 mês - 6 estagiários (1960). Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia - Universidade do Brasil, s.d, 2p.

PLANEJAMENTO das Classes Secundárias Experimentais das Atividades Extraclasse do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia - Universidade do Brasil, 1º sem., 1960a, 18p.

PLANEJAMENTO das sessões de trabalho de grupo para as turmas experimentais 1960. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia - Universidade do Brasil, 1960, 8p.

PLANO das Classes Secundárias Experimentais do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia (Universidade do Brasil). Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia - Universidade do Brasil, 1959, p.99-114.

PLANO de Trabalho do S.O.E para as classes experimentais. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia - Universidade do Brasil, s/d.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff no Departamento Nacional da Criança: a Psicologia no Centro de Orientação Juvenil (1946-1956). São Paulo.

Psicologia da Educação. n. 30, 1º sem. de 2010, p. 25-42. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43023>>. Acesso em 24 ago. 2022.

RENOVAR os métodos de ensino em nossa escola secundária: funcionarão esse ano três turmas do Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil - turmas homogêneas. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 29 jun. 1948, p.1-2.

RESEÑA de libros. DR. MAURICE POROT: La familia y el niño. Luis Miracle. Barcelona, 1955.223 páginas. **Revista de Educación**. Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España, n. 39, 1956. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=12838_19>. Acesso em 18 abr. 2023.

RIO Grande do Sul. Informações do País. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p.89-92, out.-dez., 1958.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de Classe: Burocratização ou Participação**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

ROSA, Fabiana Teixeira. **Circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em periódicos educacionais científicos (1956 – 1961)**. Dissertação (de Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, **Florianópolis**, 2014.

ROSAS, Paulo; SILVA, Suely Braga da. **Mira y López e a psicologia aplicada no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul: UFRGS, v. 26, n.1, jan.-jul., 2001, p. 33-57.

RUDOLFER, Noemy da Silveira. O primeiro serviço de Orientação Profissional e Educacional no Brasil. Através de Revistas e Jornais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, p.5-20, jul., 1945.

RUDOLFER, Noemy da Silveira; BRITO, Doris Mello; BENSABATH, Simone de; WERNECK, Regina Yolanda Matoso. **Planejamento de Trabalho para realização imediata (em 18 de julho de 1949)**. S.O.E. Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro, 1949

RUDOLFER, Noemy da Silveira. **Relatório das atividades do Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia (julho a dezembro de 1949)**. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia. Universidade do Brasil, 1949, 22p.

SANTOS, P. S. M. B. dos. A Revista Curriculum (1962-1976): a memória institucional do Colégio Nova Friburgo divulgada como experiência educacional pioneira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 54, p. 207–219, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640178>>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SALTIEL, Maria Emília Alves. Relatório das atividades de 1960. *In: Relatório Anual de 1960*. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia - Universidade do Brasil, 1960, 6p.

SALTIEL, Maria Emília Alves. Relatório de Atividades do SOE do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia de 1961: *In: Relatório de Atividades do SOE do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia de 1961*. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia - Universidade do Brasil, 1961, 5p.

SCHEEFFER, Ruth. **Introdução aos testes psicológicos**. Cadernos de Administração Pública. Escola de Administração Pública. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1962.

SCHMIDT, Isabel Junqueira. **Orientação Educacional**. Coleção Vida e Educação. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1942, 135p.

SCHMIDT, Maria Junqueira. O círculo de Pais e Mestres. **Revista Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.7,dez., 1958, p.36-38.

SCHMIDT, Maria Junqueira. O círculo de Pais. **Revista Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.16, mar., 1961, p.27-37.

SEDES do Colégio. **Colégio de Aplicação da UFRJ**: projeto memória, s/d. 3 fotografias. Disponível em: <<https://memoriacapufrj.wixsite.com/memoriacapufrj/sedes-do-cap>>. Acesso: 23 jun. 2022.

SILVA, Vivian Batista da; VIEIRA, Keila da Silva. Luiz Alves de Mattos e suas redes: viagens e conexões no campo educacional (1917-1990). *In: Sujeitos e artefatos: territórios de uma história transnacional da educação / organização Diana Vidal*. Belo Horizonte/MG: Fino Traço - Ebook, 2020.

SKRUSINSKI, Joana Gondim Garcia; ORLANDO, Evelin de Almeida. Marguerite Vérine-Lebrun, Maria Junqueira Schmidt e o Projeto de Educação Familiar em Circulação entre França-Brasil. **Educ. Teoria Prática**. Rio Claro, v. 29, n. 60, p. 63-82, jan., 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062019000100063&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 abr. 2023. Epub 01-Set-2019. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n60.p63-82>.

STRAMANDINOLI, Cecília Torreão. Experiência como observador de sessões de estudo de psicopedagogia familiar. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 63-67, 1959.

OLIVEIRA, Flávia Moreira. **A experiência do ISOP**: a participação e visão feminina na constituição da Psicologia no Rio de Janeiro. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Programa de Pós Graduação em Psicologia Social. Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, 2009, 136p.

TEIXEIRA, Anísio. Apresentação. *In: CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme*. Classes Secundárias Experimentais – Balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. XL, jul.-set., n. 91, 1963, p. 90-91.

TORRES, Marinha Cecília. **Apreciação da visita feita ao S.O.E. da Escola de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia.** Rio de Janeiro, s/d, 1p.

VASCONCELOS, Faria de, 1880-1939. **Uma escola nova na Bélgica** / A. Faria de Vasconcellos; pref. Adolphe Ferrière; posf. e notas Carlos Meireles-Coelho. Aveiro: UA Editora, 2015, 320 p.

VASCONCELO, J.M. Leite de, REIS, H., ZAPPI, V. QUE É O ISOP?. **Diário Carioca**, Rio de Janeiro, 07 de abril, 1954. Diário Educacional. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093092_04&Pesq=ISOP&pagfis=23176 . Acesso em: 10/03/2023.

VIEIRA, Letícia. **Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo** / Letícia Vieira. Dissertação (mestrado em educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015, 200 p.

VIEIRA, Fernanda Gomes. **Representações da orientação educacional e da atividade extraclasse nas classes secundárias experimentais do CAp da UFRJ na Revista Escola Secundária (1959-1961).** 2021. 1 recurso on-line (16 p.) Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação à Distância, Curso de Pedagogia, Florianópolis, 2021. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000087/00008796.pdf> . Acesso em: 30 jul. 2021.

VIEIRA, Fernanda Gomes. Uma cultura escolar capiana: O CAp da UFRJ nas memórias de alunos e professores (1959-1966). In: **Brechas no monólito educacional: classes secundárias experimentais e inovação do ensino secundário nos anos de 1950 e 1960**/ Norberto Dallabrida (org.). Curitiba: Appris, 2023, 402p.

XAVIER, Libânia Nacif. O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 105–120, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3741> . Acesso em: 4 maio. 2023.

XAVIER, Libânia Nacif; FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. História de um centro de memória e história da educação: o Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade – PROEDES-FE/UFRJ. **Revista CPC**, São Paulo, v. 16, n. 32, jul.-dez., 2021, p.251-267. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v16i32p251-267>

WISHART, Elsa Vianna. **Visita ao Colégio de Aplicação: apreciação de E.V.Wishart.** Rio de Janeiro, maio de 1961, 1p.