

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Robson Andrade Costa

As noções de integração curricular na *Revista Brasileira de Estudos
Pedagógicos* (1952 – 1964)

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Robson Andrade Costa

As noções de integração curricular na *Revista Brasileira de Estudos
Pedagógicos* (1952 – 1964)

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini.

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2021

BANCA EXAMINADORA

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 88887.470323/2019-00”.

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Finance Code 88887.470323/2019-00”.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Código de Financiamento 133853/2020-9”.

“This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Finance Code 133853/2020-9”.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo fôlego de vida e saúde para concluir essa pesquisa.

Ao orientador, Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini, por suavizar essa caminhada com seus conselhos pessoais e acadêmicos. A relação humana que criamos nesse período de dois anos foi o meu maior incentivo para concluir esta pesquisa.

Aos professores avaliadores que compuseram a minha banca de qualificação: Prof. Dr. Mauro Gonçalves Castilho (EHPS-PUC-SP) e Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho (Unifesp), por todas as arguições e incentivos que me deram.

À Capes e ao CNPq, pelo apoio financeiro, que contribui de forma decisiva para a realização desta pesquisa.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa História das Instituições e Intelectuais da Educação Brasileira, por todos os diálogos e aprendizados que tive com vocês.

À Fabiana Soares, à Karoline de Santana Moreira e ao Samuel Carvalho, meus companheiros de Programa, por todo apoio que me deram em forma de conselhos e escutas.

À minha família, Rute da Luz (mãe), Carlos Alberto Andrade Costa (pai – *in memorian*), Carlos Alberto de Andrade Costa Junior (irmão), Jonata Andrade Costa (irmão), Luany Domingues de Andrade, Lucas Domingues Costa e Dayane Eloah Rodrigues de Andrade (sobrinhos), por todo incentivo e apoio.

Às queridas amigas Aline Martins, Carla Cordeiro, Kátia Cândido e Nilda Fontes, por me acompanharem nessa caminhada desde o dia em que fiz minha inscrição para participar do processo seletivo desse Programa e por vibrarem comigo a cada etapa vencida.

Aos queridos amigos Rafael Ribeiro Martins e Aleksandra Moriel, que representam todos os meus amigos, pela paciência e compreensão durante este tempo de renúncia.

Por último, mas não menos importante, à Elisabete Adania, nossa querida Betinha. Certamente você é uma das maiores responsáveis por eu conseguir chegar na reta final dessa caminhada. Serei eternamente grato por todo o seu apoio!

RESUMO

COSTA, Robson Andrade. *As noções de integração curricular na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1952 – 1964)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

Este trabalho objetivou investigar as noções de integração curricular mobilizadas pelos textos publicados na seção “Ideias e debates” da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) entre 1952 e 1964. Foi investigada a hipótese de que as noções de integração curricular passaram a estar presentes nos artigos da *Revista* devido, em grande parte, à presença de autores ligados ao Movimento da Escola Nova e à atuação de Anísio Teixeira, presidente então denominado do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e notório defensor da renovação curricular. Os referenciais teóricos utilizados estão no âmbito da História Social do Currículo, sobretudo no conceito de currículo pré-ativo, de Ivor Goodson, que possibilita situar historicamente o processo que antecede a constituição do currículo prescrito. Identificou-se a presença das noções de integração curricular nos textos que tematizavam o ensino de diferentes disciplinas, sobretudo associadas à circulação das teorias de autores estrangeiros, tais como John Dewey, Jean-Ovide Decroly e William Kilpatrick. Os autores dos textos investigados, no entanto, não citam colegas brasileiros, dificultando a identificação de um compartilhamento de referenciais e a constituição de uma rede de interlocutores.

Palavras-chave: História Social do Currículo; integração curricular; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Escola Nova brasileira.

ABSTRACT

COSTA, Robson Andrade. *The notions of curriculum integration in the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1952 – 1964)*. Dissertation (Masters in Education) – Postgraduate Studies Program in Education: History, Politics, Society, PUC-SP, São Paulo, 2021.

This work aimed to investigate the notions of curricular integration mobilized by the texts published in the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), in the “Ideas and debates” section, between 1952 and 1964. The hypothesis that the notions of curricular integration came to be present in the articles of the Journal, largely due to the presence of authors linked to the Escola Nova Movement and to the performance of Anísio Teixeira, then-named president of the National Institute of Educational Studies and Research (Inep) and a notorious advocate of curriculum renewal. The theoretical references used are within the scope of the Social History of the Curriculum, especially in the concept of pre-active curriculum, by Ivor Goodson, which makes it possible to historically situate the process that precedes the constitution of the prescribed curriculum. The presence of notions of curricular integration was identified in texts that thematized the teaching of different subjects, especially associated with the circulation of theories by foreign authors, such as John Dewey, Jean-Ovide Decroly and Willian Kilpatrick. The authors of the investigated texts, however, do not mention Brazilian colleagues, making it difficult to identify a sharing of references and the constitution of a network of interlocutors.

Keywords: Social History of the Curriculum; Curriculum integration; Brazilian Journal of Pedagogical Studies; brazilian New School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Levantamento bibliográfico	20
1.2 Procedimentos metodológicos de pesquisa	23
1.3 Organização dos capítulos	26
2. O INEP E A RBEP: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS NOÇÕES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR	28
2.1 Criação do Inep – uma breve história do Instituto responsável pela edição e divulgação da RBEP	28
2.2 A relação entre a RBEP e o Movimento da Escola Nova	37
2.2.1 Aspectos da gestão de Lourenço Filho e da gestão de Murilo Braga	43
2.2.2 A vida pública de Anísio Teixeira com foco em sua gestão no Inep (1952 – 1964)	47
2.3 Currículo pré-ativo – a colaboração dos intelectuais no processo de constituição do currículo.....	60
3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS NOÇÕES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR PRESENTES NOS TEXTOS DA RBEP (1952 – 1964)	70
3.1 Integrações equivocadas	74
3.2 A filosofia vitalista	77
3.3 O ensino da Linguagem e sua relação com as demais disciplinas	83
3.4 A filosofia escolanovista e as noções de integração curricular.....	87
3.5 O “método natural”	90
3.6 A formação integral como objetivo de uma formação democrática	90
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
ANEXO A – Índice dos textos publicados na seção “Ideias e debates” na RBEP durante a gestão de Anísio Teixeira	106
ANEXO B – Índice de textos publicados na seção “Ideias e debates” na RBEP entre 1952 e 1964, que apresentam a concepção de ensino de disciplina	119
ANEXO C – Resumos relativos aos textos publicados na seção “Ideias e debates” na RBEP entre 1952 e 1964, que apresentam a concepção	

de ensino de disciplina e que foram mencionados nessa pesquisa.

.....**120**

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DAM	Departamento de Aperfeiçoamento do Magistério
Dasp	Departamento Administrativo do Serviço Público
DDIP	Departamento de Documentação e Informação Pedagógica
Depe	Departamento de Pesquisa
DEPS	Departamento de Pesquisas Sociais
EUA	Estados Unidos da América
FEB	Força Expedicionária Brasileira
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
Iseb	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Loes	Lei Orgânica do Ensino Secundário
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBEP	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>

“Assim como casas são feitas de pedras, a ciência é feita de fatos. Mas uma pilha de pedras não é uma casa e uma coleção de fatos não é, necessariamente, ciência”.

(Jules Henri Poincare)

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, decidi ingressar no mestrado para desenvolver uma pesquisa que refletisse sobre as práticas interdisciplinares atuais dos professores que atuam no ensino da disciplina de História na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O objetivo era problematizar o processo de formação inicial e continuada desses docentes, que são constantemente orientados pelas diretrizes curriculares a desenvolverem práticas interdisciplinares na sala de aula. Porém, no meu primeiro semestre como mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), participei, na condição de ouvinte, do colóquio intitulado “Classes secundárias experimentais: história e atualidade”, que foi parcialmente organizado por professores do EHPS. Durante as exposições dos pesquisadores, me despertou o interesse em pesquisar sobre o Movimento da Escola Nova no Brasil, pois dentre algumas das suas tendências educacionais, está presente a defesa metodológica baseada na unificação das disciplinas.

Após o fim do encontro, apresentei para o professor Dr. Daniel Ferraz Chiozzini, que havia sido um dos organizadores do evento, algumas inquietações que surgiram durante as falas dos comunicadores. A partir desse momento, ele começou a me indicar algumas leituras, as quais contribuíram para me apresentar, de forma mais consistente, o Movimento da Escola Nova, com foco no Brasil.

Em seguida, ingressei no grupo de pesquisa “História das instituições e dos intelectuais da educação brasileira”¹ e no projeto de pesquisa “História e memória da renovação educacional no Brasil”². No que se refere a este último, sua investigação se volta para a proposta educacional de escolas experimentais criadas no Estado de São Paulo entre as décadas de 1950 e 1970, as quais denotaram uma tendência educacional experimental fundamentada no chamado escolanovismo brasileiro. Além desse movimento educacional, também vinham se constituindo, como temática central do referido projeto de pesquisa, os processos históricos que, por meio da

¹ Grupo de pesquisa coordenado pelos professores: Dr. Daniel Ferraz Chiozzini e Dr. Mauro Castilho, institucionalmente situado no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

² Projeto de Pesquisa coordenado pelo meu orientador, Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini (EHPS/PUC-SP).

concretização de princípios e valores em práticas escolares, buscam instaurar mudanças educacionais, genericamente denominadas de inovação pedagógica.

Não obstante essas pautas investigativas, os integrantes do projeto identificaram, também, a necessidade de aprofundamento do debate sobre a influência das ideias escolanovistas, concebidas por muitos como ideias inovadoras e renovadoras, nas instituições brasileiras que se dedicaram a refletir sobre as teorias e as práticas educativas.

Durante o percurso de levantamento bibliográfico, realizado para identificar e selecionar instituições brasileiras que tivessem servido como um instrumento de propagação das ideias escolanovista pela chave da inovação e/ou da renovação, identificou-se, nos estudos desenvolvidos por Braghini (2012), Rothen (2005) e Saviani (2012), o Instituto Nacional de Pedagogia³ (Inep) e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP).

Ao investigar sobre a qualidade do ensino secundário nos textos publicados na RBEP, Braghini (2012) afirma que foi possível identificar, desde a fundação da *Revista*, a existência do estilo narrativo escolanovista, e durante os anos seguintes, essa narrativa foi renovada.

Rothen (2005), ao tratar do Inep, afirma que ele foi criado com o objetivo de “[...] exercer a liderança intelectual das reformas educacionais brasileiras”. Também de acordo com o autor, desde 1944 o instituto “contou com a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) como um instrumento para a divulgação da produção intelectual e para influenciar na formação das concepções brasileiras de educação [...]” (ROTHEN, 2005, p. 190). Com relação à procedência dos textos publicados, o pesquisador aponta vestígios de que eles foram, por muito tempo, feitos sob encomenda, pois constatou-se que, desde 1944, ano da criação da *Revista*, até 1966, sua ementa trazia o termo “solicitada”. É somente em 1983 que, ainda segundo Rothen (2005), a RBEP apresenta procedimentos e normas para envio de artigos.

Para Saviani (2012, p. 317), por sua vez, a *Revista*, nas suas três primeiras décadas, “assegurou a hegemonia do pensamento renovador”. Segundo o autor, até

³ Criada em 1937 com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia, o órgão teve, ao longo dos anos, diferentes nomenclaturas. Assim, em 1938, com apenas um ano de sua criação, passou a ser chamado de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; em 1972, após nova reformulação ganhou o nome de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; e, por fim, em 2001, com a aprovação, pelo Senado, da inclusão do nome de Anísio Teixeira, muda novamente sua designação e passa a ser chamado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, nome que vigora até a presente data.

o ano de 1962, os textos publicados no periódico expressam forte influência do que ele denominou de pensamento humanista moderno (Escola Nova). Quanto às publicações posteriores a esse ano, ainda segundo Saviani, denota-se a presença da visão escolanovista articulada com a concepção tecnicista (SAVIANI,1984). Observe-se, dessa forma, que, segundo sinaliza o autor, a RBEP contribuiu para a disseminação de ideias escolanovista no desenvolvimento do pensamento educacional brasileiro pela chave da renovação e/ou da inovação.

Nesse sentido, tomando Braghini (2012), Rothen (2005) e Saviani (1984), fica explícita a função instrumental da RBEP enquanto um espaço de divulgação da produção de intelectuais ligados ao Movimento da Escola Nova, a fim de influenciar a constituição da concepção de educação no Brasil, a partir das ideias escolanovista, pela chave da renovação e/ou inovação.

Conforme mencionado mais acima, a escolha das publicações da RBEP como fonte desta pesquisa se justificou pelo interesse, assinalado pelos integrantes do projeto de pesquisa “História e memória da renovação educacional no Brasil”, em aprofundar o debate acerca de instituições brasileiras que se dedicaram a disseminar as ideias escolanovistas e a refletir sobre teorias e práticas educativas pela chave da inovação e/ou da renovação pedagógica. A intenção inicial de pesquisar sobre as noções de interdisciplinaridade, foi, apesar disso, mantida, tendo passado, contudo, por um ajuste após o exame de qualificação. Dessa forma, diante do relatório apresentado, os professores da banca avaliaram que o termo “interdisciplinaridade” poderia provocar um sentido anacrônico, uma vez que ele não estava presente nos textos da RBEP que haviam sido considerados na pesquisa. Sendo assim, optou-se por substituí-lo pela expressão “integração curricular”, a qual contempla, ainda que com um sentido mais genérico, a noção da prática pedagógica que visa integrar as disciplinas.

Com relação à presença desse conceito na revista, identifiquei que, de acordo com Saavedra (1998), no “segundo momento” da história do Inep, o qual inclui o período em que Anísio Spínola Teixeira dirigiu o instituto (1952 – 1964), foi dado enfoque para os tipos de pesquisas com o tema “perspectiva interdisciplinar da educação”. Com base nesse vestígio, investiguei que, a partir da década de 1950, e até início de 1960, a perspectiva interdisciplinar da educação passou a estar presente nos textos publicados pela RBEP, em grande parte devido à presença de autores

ligados ao Movimento da Escola Nova, bem como à atuação do então presidente do órgão.

Quanto à prática denominada de integração curricular, ela foi desenvolvida, no Brasil, em projetos experimentais, como os implementados nos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo e na Escola de Aplicação da USP (CHIOZZINI, 2010). Algumas das suas características, posteriormente, foram denominadas de interdisciplinaridade (PIAGET, 1970). No país, essa concepção pedagógica foi incorporada em diretrizes curriculares, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e mantida, conforme aponta Goodson (2018), em outros documentos oficiais, entre os quais as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No entanto, observou-se que há ausência de pesquisas que investiguem mais detidamente como a noção de integração curricular foi alvo de reflexão por autores ligados ao Movimento da Escola Nova no Brasil.

Dessa forma, levando em conta essa lacuna e com base na sinalização de Saavedra (1998), relativa ao enfoque dado pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) na gestão de Anísio Teixeira para ao tema da “perspectiva interdisciplinar da educação”, o objetivo central deste estudo foi analisar os textos publicados na seção “Ideias e debates” dessa revista entre os anos de 1952 e 1964, época que contempla o período da gestão de Anísio Teixeira à frente do Inep. A fim de identificar a presença das noções de integração curricular e seus termos correlatos, buscamos responder as seguintes questões: Como a prática de integração curricular foi alvo de reflexão dos autores que publicaram sobre essa temática na RBEP no período de 1952 a 1964? Quem eram esses autores? Eles estavam ligados ao Movimento da Escola Nova brasileiro? De que maneira esse conceito foi apresentado nos textos? Esses autores também se dedicavam à crítica do currículo humanístico da Reforma Capanema? Essas publicações eram feitas por um grupo de especialistas em currículo? A ideia inicial de “integração de disciplinas” contemplava tanto o ensino primário como o secundário?

A fim de delimitar o recorte temporal desta investigação, foi utilizada, na esteira de Rothen (2005), a categoria interna⁴, pois perseguiu-se a hipótese de que as noções de integração curricular passam a estar presentes nos artigos da *Revista*, entre os

⁴ Tanto a categoria interna com a externa sinalizam o Inep como referência principal. Assim, os critérios são escolhidos a partir de fatores internos ou externos ao instituto. Para saber mais a respeito desses critérios, ver: Rothen (2005).

anos de 1952 e 1964, devido, em grande parte, à atuação do então presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), Anísio Teixeira, notório crítico do currículo que havia sido prescrito para a Educação Básica na denominada “Reforma Capanema” (1942) e defensor da renovação curricular.

Ressalta-se que apesar de ter considerado a figura do intelectual Anísio Teixeira e o emblemático período da sua gestão à frente do Inep para justificar o recorte temporal para este trabalho, não se pretendeu produzir uma história intelectual, mas, sim, uma pesquisa da História Social do Currículo.

Em nota de apresentação de uma importante obra sobre o assunto, escrita por Goodson (1997), António Nóvoa elenca algumas das contribuições da História do Currículo. Assim, para Nóvoa, essa área de conhecimento: nos ajuda a ver o conhecimento escolar como um artefato social e histórico, ou seja, sujeito às mudanças; nos auxilia a compreender a permanência de determinadas concepções de ensino; e, além disso, contribui para superar a visão natural e ingênua do processo de “fabricação do currículo” e os interesses que estão subjacentes. Por fim, o autor destaca que:

[...] A história do currículo não se pode basear apenas nos textos formais, tendo de investigar também as dinâmicas informais e relacionais, que definem modos distintos de aplicar na prática as deliberações legais. É por isso que a capacidade de dar visibilidade a narrativas e actores menos conhecidos é um dos desafios principais da nova historiografia. [...] (NÓVOA, 1997 p. 10).

Nesse sentido, buscou-se, nesta pesquisa, investigar algumas “dinâmicas informais” promovidas pelas publicações da RBEP, as quais foram assinadas por autores nem sempre tão conhecidos, mas que apresentaram a noção de integração curricular como uma prática docente distinta das deliberações educacionais legais da época.

Destaca-se que não houve a intenção de compor uma análise a respeito do currículo orientada pelas dimensões bipolarizadas, expressadas nas categoriais de currículo estático, prescrito e de currículo dinâmico, na prática. Assim, apesar de termos considerado alguns documentos oficiais que se enquadram como diretrizes curriculares e, também, de termos refletido sobre as práticas docentes mencionadas nos textos analisados, o objetivo, aqui, foi, mais propriamente, analisar as noções de integração curricular apresentadas nos textos dos intelectuais que publicaram nessa revista especializada em educação.

Para tanto, nos apoiamos na definição de currículo e no conceito de “currículo pré-ativo” propostos por Goodson (2018). A escolha por esse autor se justifica pela percepção de que ele reflete sobre o currículo de modo a compreendê-lo como um artefato social, elaborado a partir de um processo de constituição e de construção histórica e social que se dá através de um jogo de interesses e de influências, superando, E nesse sentido, a visão simplista e ingênua de um currículo dado, neutro e estático.

Segundo Goodson, o conceito de currículo pré-ativo colabora para que alcancemos dois objetivos:

[...] Em primeiro lugar, que o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa de currículo escrito irá aumentar o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível. Em segundo lugar, que este entendimento nos fará conhecer melhor tanto os valores e objetivos patenteados na escolarização quanto a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente escolar da sala de aula e da própria escola. (GOODSON, 2018 p. 39).

Nesse sentido, o autor apresenta o conceito de currículo pré-ativo como uma categoria que colabora para ampliar nossa compreensão sobre a escolarização, de modo que nos ajuda a compreendê-la a partir da observação dos conflitos de valores e interesses que se instauram durante o processo de “confecção do currículo”.

Existe um duplo sentido para a definição de currículo pré-ativo em Goodson (2018). O primeiro deles está relacionado a uma herança que colabora para modelar a definição de uma disciplina e/ou de um currículo. O segundo contempla um momento importante que antecede as práticas docentes das salas de aula, no qual os docentes buscam, de um lado, filtrar as diretrizes apontadas pelo currículo pré-escrito e, de outro, refletir sobre elas.

Este segundo sentido de currículo pré-ativo nos ajudou a compreender a RBEP como um espaço que possibilitou, a partir das suas publicações, a realização do registro desse processo de discussão, crítica, filtro, adaptação e reflexão que aconteceu tanto em torno do currículo vigente como sobre a prática de integração curricular.

Para que possamos compreender as tramas sociais que possibilitaram o enredo histórico que iremos apresentar, relacionado à construção social do currículo no Brasil, traremos, a seguir, alguns aspectos do contexto brasileiro, em sua

dimensões histórica, política, econômica e educacional, que deram base para o surgimento e para a propagação dessas ideias.

A década de 1950 é afirmada por muitos historiadores como uma época em que o Brasil viveu um período de consolidação da industrialização. Sendo que o início desse processo aconteceu na década de 1930. Dentre os presidentes responsáveis por esse processo de industrialização brasileira destacam-se Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek.

Segundo Ianni (1965), esses dois presidentes investiram na industrialização brasileira de várias formas. Entre elas, apostaram, por exemplo, na dependência do Brasil em relação a instrumentos de trabalho vindos de países mais desenvolvidos, os quais deveriam ser importados, inicialmente, dos Estados Unidos da América (EUA) e, mais tarde, da Alemanha e da França, de modo que esses países acabaram por se tornar os principais responsáveis por contribuir com o desenvolvimento industrial brasileiro no período.

Assim, em um primeiro momento, a grande intervenção que objetivou quebrar com o subdesenvolvimento foi um acordo firmado entre o Brasil e os EUA. Com esse contrato, divisas nacionais foram, de certa forma, emprestadas aos norte-americanos para que eles entrassem no Brasil e desempenhassem a função de desenvolver uma indústria autônoma. Tal parceria coincidiu, também, com um investimento, realizado pelo governo de Getúlio Vargas, para a criação, no país, de pelo menos duas formas fundamentais de desenvolvimento econômico: a exploração do petróleo e a exploração do minério, cujo objetivo era levar adiante um projeto de construção de uma siderurgia nacional.

Ao lado desses empreendimentos, no entanto, a gestão de Vargas também é marcada por várias contradições, pois, se em algum momento ele pode ser visto como um estadista, em outro ele se assemelha mais a um ditador ou, ainda, a um nacionalista e organizador das massas, sendo tratado, por Ianni (1965), como um “populista desenvolvimentista”⁵.

De início, Getúlio Vargas enfrentou uma divergência entre duas classes: uma que estava perdendo a sua condição de grupo dominante, os grandes proprietários

⁵ O conceito de “populismo” foi criado na década de 1950 por pesquisadores que buscavam entender as transformações políticas ocorridas em países da América Latina depois dos anos de 1930, momento histórico considerado por muitos pesquisadores como um período de transição, de uma sociedade agrária para uma sociedade em processo de industrialização, em vários países hispano-americanos.

de terra, e outra que estava surgindo junto com o processo de desenvolvimento industrial. Dessa forma, com seu apoio à industrialização, Getúlio Vargas criou, dentro da própria nação, uma disputa entre duas burguesias: a agrária e a industrial. A nova burguesia industrial, por seu lado, exigia um outro tipo de economia e uma nova organização do sistema financeiro e, com isso, os bancos tiveram um fundamental papel para possibilitar os empréstimos requeridos pelos industriários. Dessa forma, coube ao Banco do Brasil ser a instituição financeira estatal que, de fato, passa a financiar boa parte do desenvolvimento econômico nacional.

Conhecido por sua política desenvolvimentista, Juscelino Kubitschek também deixou vários importantes feitos registrados na história da gestão pública brasileira. Um desses importantes feitos, foi a construção de Brasília e a mudança da capital para o Planalto Central. Brasília se tornou símbolo de modernização.

Juscelino Kubitschek defendeu uma visão desenvolvimentista com foco na industrialização. Por isso, organizou o Plano de Metas, visando garantir o desenvolvimento econômico principalmente na indústria de base (bens de consumos duráveis e não duráveis), principalmente nos setores de energia e transporte.

A industrialização no Brasil teve, assim, um início bastante expressivo, haja vista que passou a haver, por exemplo, tanto a necessidade de criar máquinas para se produzir em larga escala, como a de produzir instrumentos de trabalho apropriados para dar conta da mineração e da exploração do petróleo. Segundo Ianni (1965), contudo, com o passar do tempo o país foi se deixando dominar pelo imperialismo norte-americano e por alguns países europeus, pois substituiu a prioridade de atender as necessidades da nação brasileira para atender as demandas desses países. Nesse contexto, a indústria brasileira tornou-se dependente, em grande parte, da tecnologia e da pesquisa desenvolvidas tanto pelos EUA como, também, por países europeus.

De acordo com Bergozza (2009), já na década de 1940, sob o governo de Getúlio Vargas, o processo de desenvolvimento começou a ganhar força e, com isso, surgiu a necessidade, também, de implementar mudanças na área da educação, a fim de se incorporar a ela uma formação mais prática, voltada para o mundo do trabalho.

Segundo Silva (2002), a partir de 1945, o contexto de pós-Segunda Guerra Mundial impulsionou o desenvolvimento da industrial nacional.

Assumido o interesse pela industrialização, o governo adotou várias medidas, até mesmo na educação, que visavam a efetivação desse processo, o qual estava fortemente associado à perspectiva desenvolvimentista. Entre esses procedimentos,

Prohmann e Amorim (2017) destacam a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), órgão que evidencia o processo de industrialização no Brasil na década de 1940 e as aproximações entre os fenômenos que Gramsci denominou de americanismo e de fordismo. Conforme apontam Prohman e Amorim (2017):

A CBAI surgiu com a finalidade de desenvolver as seguintes atividades no campo da educação profissional: introdução de serviços de orientação educacional e profissional, elaboração e publicação de material didático – com a introdução de métodos de trabalho racionais – o curso de formação de professores e a administração do ensino industrial. O ensino industrial tinha a função de capacitar os indivíduos cívica, social e economicamente, a partir da concepção do indivíduo produtivamente capaz. Nesse ponto, tal modalidade de ensino contribuía para consolidar o método de aprendizagem como discurso hegemônico, tanto por parte dos representantes estadunidenses com brasileiros, imbuídos de uma concepção taylorista pautada na eficiência para preparar os alunos e capacitá-los para atuação nas indústrias. (PROHMANN; AMORIM, 2017, p. 10).

Conforme já mencionado, o processo de industrialização apontava para uma perspectiva desenvolvimentista e, com isso, os conceitos de subdesenvolvimento e de desenvolvimento foram assimilados pelo viés econômico e aplicados aos problemas da época. A educação não deixou de ser afetada por esse processo, incorporando, também, seu ideário, o que foi realizado como uma transposição excessivamente simples, conforme mencionam Freitas e Biccas (2009):

A educação não passa incólume à força daquelas ideias. A partir da metade do século XX, a finalidade econômica da educação tornou-se um “mantra” repetido incansavelmente desde então. Na década de 1950, no Brasil, alguns diagnósticos políticos chegavam a colocar em dúvida a possibilidade de o país industrializar-se com os níveis educacionais que apresentava. Admitia-se, sem muita resistência, que o crescimento econômico e a elevação nas taxas de emprego “necessariamente” exigiriam ampliação da taxa de diplomação escolar e, principalmente, cobrariam qualificação junto aos sistemas públicos de ensino. Realizava-se uma transposição excessivamente simples dos conceitos da economia para o campo da educação e a tônica “desenvolvimentista” passava a abranger, inclusive, o reconhecimento da importância da escolarização de um povo, inúmeras vezes, descrito como arcaico, rústico e até primitivo. (FREITAS; BICCAS, 2009, pp. 139-140).

Apesar de muitos considerarem que na década de 1950, no bojo da intensa industrialização e modernização verificada no período, houve uma influência dessa perspectiva americanista nos processos de escolarização brasileira, Souza (2008) assinala que desde o final do século XIX já se identificam discussões sobre a

renovação dos programas do ensino, tanto primário, como secundário e superior, com a intenção de conformar a educação brasileira aos modos dos países europeus e dos Estados Unidos da América, a fim de atender a uma almejada formação em consonância com as mudanças causadas pela modernidade.

1.1 Levantamento bibliográfico

A fim de mapear os trabalhos que utilizaram a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) como fonte e/ou objetivo de pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico no diretório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) Periódicos e Teses e Dissertações. A busca utilizou o descritor “RBEP”⁶ e retornou 14 pesquisas como resultados.

Após a leitura dos resumos dos textos encontrados, elegeu-se nove deles, sob o julgamento de que apresentavam importantes contribuições teóricas e/ou metodológicas para o desenvolvimento da presente investigação. A partir desse procedimento, e considerando, também, as palavras-chaves relacionadas a esses trabalhos, foi possível identificar que eles possuíam diferentes recortes temáticos. Sendo assim, levando em conta essas abordagens temáticas, serão apresentados, a seguir, alguns aspectos dessas pesquisas:

Recorte temático 1 – Instituição da pesquisa científica sobre educação no Brasil

Três trabalhos foram relacionados neste primeiro recorte. Moura (2018) refletiu sobre o início do processo de instituição da produção científica no Brasil na década de 1950, a qual foi marcada, segundo a autora, pela criação de importantes instituições ligadas à pesquisa científica. Nesse sentido, a autora afirma, também, que o Estado, através das suas atuações e responsabilidades em dirigir, financiar e administrar, utilizou essas instituições, dentre elas a RBEP, como estratégia, tanto para influenciar e defender os seus interesses, como para fortalecer o processo de desenvolvimento e modernização do país.

Souza (2019), por sua vez, ao tratar do debate relacionado à institucionalização da pesquisa no Brasil, identificou, nos textos da RBEP, dois grupos de discussões: um que se ocupa em refletir sobre a vinculação das instituições de pesquisas

⁶ Para as buscas foram utilizados os seguintes filtros: teses e dissertações; grande área de conhecimento: ciências humanas; área de conhecimento; área de avaliação; e área de concentração: educação.

educacionais às transformações sociais, e outro que foca no desenvolvimento da pesquisa em educação e de suas instituições.

No caso de Silva (2015), a autora pesquisou sobre o conceito de ciência que, antes mesmo da criação dos cursos de pós-graduação, estava presente no Brasil através das publicações da RBEP. A pesquisadora verificou que, com relação a essa temática, não prevaleceu nenhuma concepção epistemológica, contudo, a perspectiva historicista teve uma forte influência.

Recorte temático 2 – Teorias e práticas pedagógicas

Este segundo recorte incluiu quatro trabalhos. Rosa (2014), autora do primeiro deles, selecionou alguns periódicos, dentre os quais a RBEP, com o objetivo de verificar, nos textos publicados no período entre 1956 e 1961, a circulação do tema da renovação pedagógica no ensino secundário. Segundo ela, foi possível identificar, a partir dos textos analisados, uma preocupação dos intelectuais em propor uma reformulação do Ensino Médio, a fim de formar indivíduos ajustados às novas demandas inerentes ao processo de modernização e industrialização vivenciado pelo país. Para tanto, segundo os estudiosos pesquisados no trabalho, o ensino secundário deveria valorizar o ensino prático, ativo, criativo e que considerasse as aptidões e limitações do aluno.

No caso da pesquisa de Pereira (2016), realizada a partir de textos publicados por Anísio Spínola Teixeira na RBEP, buscou-se analisar se o intelectual se manteve fiel às ideias do “Manifesto” lançado no período em que o educador foi presidente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), de 1952 a 1964. A partir da análise de textos assinados por ele, a autora concluiu que Anísio Teixeira defendeu uma escola pública, universal e gratuita, bandeiras hasteadas pelo Movimento da Escola Nova e expressamente identificadas no Manifesto dos Pioneiros.

Quanto ao trabalho de Enzweiler (2017), a pesquisadora tratou sobre os discursos relacionados à aprendizagem apresentados pela RBEP no período de 1944 a 1964, que corresponde às gestões de Lourenço Filho/Murilo Braga (1944 – 1951) e Anísio Teixeira (1952 – 1964) à frente do Inep. A autora mapeou esses discursos e separou em três categorias as definições que identificou para o termo, quais sejam: aprendizagem para aprimoramento individual; aprendizagem para ajustamento social; e aprendizagem como experiência. Segundo Enzweiler (2017), todas essas categorias

expressam a diversidade de compreensão sobre aprendizagem sustentada pelo movimento esolanovista, o qual visava a renovação educacional no Brasil.

Última neste recorte, a pesquisa de Böger (2018) dissertou sobre as discussões teóricas e práticas relacionadas à criança, à infância e à psicologia que foram privilegiadas pela RBEP entre 1944 a 1964. Com base na análise dos textos, a autora estabeleceu três categorias referentes à criança presentes nas discussões identificadas: a criança educada para a democracia; a criança investigada pelas teorias psicológicas; e a criança pela visão clínica sobre as dificuldades de aprendizagem.

Recorte temático 3 – Organização escolar

Duas produções compõem este recorte temático. A primeira, de Chaves (2016) discorre sobre as questões relativas à organização da educação nacional presentes nos textos publicados pela RBEP entre 1944 e 1946. De acordo com a autora, houve uma mudança no discurso referente ao acesso à educação escolar. Pois foram identificados nos textos da RBEP, temas e ideias defendidos pelo Movimento da Escola Nova, como acesso à escola e relação da escolarização com o processo de fortalecimento da democracia.

Por fim, o trabalho de Mélo (2016), com objetivo de identificar as ideias e opiniões dos intelectuais sobre a organização do ensino primário no Brasil, em um contexto de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), analisou, dentre vários documentos históricos, os textos publicados na RBEP durante o período de 1948 a 1961. A autora identificou que o teor das discussões sobre a organização do ensino primário brasileiro discorriam, de um lado, sobre a oposição ensino público *versus* ensino privado e, de outro, tratavam da centralização e da descentralização do ensino, debate que resultou na municipalização do ensino primário. De acordo com Mélo (2016):

[...] no período de 1948 a 1961, em que a LDBN esteve em discussão e elaboração, houve significativa movimentação em torno da análise do ensino de caráter elementar, pela perspectiva crítica, que almejava e propunha mudanças para a expansão, qualidade e melhoria desse nível de ensino, a ser a base para a constituição de um sistema de ensino democrático no país, sendo isso identificado nas páginas da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (MÉLO, 2016, p. 8).

Dessa forma, com base no levantamento bibliográfico apresentado acima, identificou-se a ausência de estudos que se tenham ocupado diretamente de

investigar como a noção de integração curricular foi alvo de reflexão dos autores que publicaram na RBEP durante a gestão de Anísio Teixeira.

1.2 Procedimentos metodológicos de pesquisa

Como já indicado, as publicações da RBEP foram privilegiadas e selecionadas como fonte primária de pesquisa neste estudo por se enquadrarem como um dos interesses sinalizados pelo projeto de pesquisa de que participo, denominado “História e memória da renovação educacional no Brasil”, o qual buscava aprofundar a compreensão a respeito da temática das instituições brasileiras que se dedicaram a refletir sobre as teorias e as práticas educativas que propagaram as ideias escolanovistas sob a chave da inovação educacional.

A respeito do modo de abordagem dessa fonte, também tomamos as referências advindas da chamada Escola dos *Annales*⁷, movimento que segundo Bloch (2001), contribuiu para problematizar o próprio fazer histórico. De acordo com alguns historiadores, a Escola dos *Annales* apresentou significativa renovação de temas, problemas e procedimentos metodológicos, os quais contribuíram com a ampliação da concepção de documento histórico, incluindo, entre eles, os impressos.

Diferente da visão tradicional e positivista que produzia uma narrativa objetiva do passado tal como orientou um dos seus principais representantes, Leopold von Ranke (apud BLOCH, 2001), descrever as coisas “tais como aconteceram” (RANKE apud BLOCH, 2001, p. 125), historiadores ligados a Escola dos *Annales*, defendiam que as fontes históricas deveriam ser interpretadas pelos historiadores a partir das suas hipóteses.

Contra-pondo a compreensão do fazer História defendido por historiadores positivistas, limitados a descrever os acontecimentos, tendo apenas os documentos escritos oficiais como fonte histórica, os historiadores da Escola dos *Annales* criaram uma nova abordagem denominada de História-problema. Segundo Bloch (2001), um dos fundadores da Revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, a abordagem

⁷ A Escola dos *Annales* foi criada em 1929, na França, por Marc Bloch e Lucien Febvre como um movimento que se opunha à História Positivista. Para melhor compreender sua importância, indica-se a leitura da obra: BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

História-problema não pretende reconstruir o passado na sua íntegra mas busca-se compreender o presente através do passado.

Dessa forma, já há algum tempo esse tipo de material é utilizado como fonte de pesquisa, sem que, no entanto, os modos de tratá-lo sejam isentos de percepções diferentes. Nesse sentido, por exemplo, Cruz e Peixoto (2007), na esteira de Darnton (1990), advertem sobre o cuidado para que os impressos não sejam utilizados apenas de forma subsidiária, secundária ou como mero suporte de informação que colabora para a manutenção de uma visão e de uma prática metodológica ingênua e preconceituosa. Enfatizam também a relação entre a imprensa, o capitalismo e a História Social, entendendo essa atividade como uma força ativa na sociedade e constitutiva de uma linguagem (CRUZ; PEIXOTO, 2007). Esses autores, dessa forma, reforçam a necessidade da inserção histórica da imprensa como força ativa da vida moderna. Ainda de acordo com eles, a

[...] questão central é a de enfrentar a reflexão sobre a historicidade da Imprensa, problematizando suas articulações ao movimento geral, mas também a cada uma das conjunturas específicas do longo processo de constituição, de construção, consolidação e reinvenção do poder burguês nas sociedades modernas, e das lutas por hegemonia nos muitos e diferentes momentos históricos do capitalismo. Pensar a imprensa com esta perspectiva implica, em primeiro lugar, tomá-la como uma força ativa da história do capitalismo e não como mero depositário de acontecimentos nos diversos processos e conjunturas. Como indica Darnton, é preciso pensar sua inserção histórica enquanto força ativa da vida moderna, muito mais ingrediente do processo do que registro dos acontecimentos, atuando na constituição de nossos modos de vida, perspectivas e consciência histórica. (CRUZ; PEIXOTO, 2007, p. 257).

Quanto à localização dos exemplares do periódico estudado e à organização do acervo, foram realizados os seguintes procedimentos. Primeiramente, foi feita a identificação das condições que possibilitassem a aproximação a esse material. Assim, apesar de a Biblioteca da PUC-SP oferecer o acesso à versão física de todas as publicações que foram consideradas nesta pesquisa, decidiu-se diante da realidade sanitária, devida à pandemia de covid-19, e levando-se em conta as orientações das instituições competentes relativas a esse contexto, utilizar as publicações em versão pdf, as quais foram localizados, em grande parte, no site da própria *Revista*⁸.

⁸ Graças à diminuição de casos da doença, provavelmente devida ao aumento na quantidade de pessoas vacinadas na cidade de São Paulo, e à consequente diminuição das restrições sanitárias, foi possível visitar a Biblioteca da PUC-SP, o que se deu no dia 23 de agosto de 2021, e acessar as

Em seguida, no sentido, agora, de organizar e sistematizar o acervo, o qual se compôs pelos números da revista publicados no período entre 1952 e 1964, foi criada uma planilha onde inseriram-se as seguintes informações relativas a essas publicações: volume; número; período da publicação; ano; títulos dos textos; e nomes dos autores que publicaram na seção “Ideias e debates”⁹. Foi fundamental a criação dessa tabela, pois ela facilitou a execução da etapa seguinte, que consistiu em procurar identificar, nos títulos dos textos, os descritores que interessavam à pesquisa, ou seja: “currículo”, “integração curricular” e “integração de disciplinas”. Tais palavras, porém, não foram identificadas.

A partir de uma ligeira leitura dos títulos, no entanto, percebeu-se o uso recorrente do termo “ensino”. Segundo Luca (2008), pelo sumário de um periódico podemos identificar a ênfase que se dá a alguns temas, o que sinaliza o público-alvo e os objetivos que o periódico busca atingir, uma vez que não existe neutralidade na escolha dos textos que são publicados pela imprensa, pois ela, a imprensa periódica, “[...] seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público [...]” (LUCA, 2008, p. 139).

Assim, buscou-se textos que usavam em seus títulos o descritor “ensino” e foram identificados sessenta e três ocorrências. A partir da leitura dos títulos, identificou-se as seguintes concepções de “ensino”, num total de nove: modalidades de ensino; ensino e disciplina; institutos de ensino; ensino público e privado; didática do ensino; problemas no ensino; legislação do ensino; eventos (congresso) de ensino e organização do ensino.

Dentre elas, elegeu-se a concepção “ensino de disciplina”, escolha que foi baseada na hipótese de que essa concepção é a mais adequada para nos aproximar tanto da ideia de currículo como da noção de integração curricular. Dessa forma, e a partir desses procedimentos, foram selecionados os textos que constituíram o *corpus* documental desta pesquisa.

A seguir, apresenta-se um panorama do roteiro criado para o tratamento dos textos selecionados da RBEP como fontes de pesquisa:

- Projeto editorial – identificação de estudos que sinalizavam a movimentação e o posicionamento político no contexto temporal delimitado;

edições que não estão digitalizadas no site do Inep.

⁹ O nome dessa seção sofreu duas alterações até a edição atual. Ver nota 32, na sequência deste trabalho.

- Análise do material – identificação e cotejamento dos textos que abordavam as noções de integração curricular nas suas respectivas semelhanças e diferenças;
- Realização de um elenco, a partir de uma análise quantitativa e qualitativa, das palavras-chave que expressavam as noções de integração curricular.

1.3 Organização dos capítulos

A primeira seção de desenvolvimento deste trabalho, sua seção 2, objetivou apresentar, de forma mais consistente e a partir da literatura acadêmica disponível, o contexto histórico da criação do Inep e da RBEP, instituições que foram privilegiadas nessa pesquisa. Essa literatura serviu para situar os processos de escolarização que estavam em curso e contribuiu, também, para elucidar o movimento de constituição do pensamento pedagógico brasileiro a partir das noções de integração curricular.

A seção 3, por sua vez, com o objetivo de identificar as noções de integração curricular que estava em circulação, apresenta uma análise do *corpus* documental, constituída pelos textos selecionados da RBEP, os quais trazem a concepção “ensino de disciplina”.

2. O INEP E A RBEP: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS NOÇÕES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Este capítulo apresenta algumas considerações de natureza histórica sobre a criação tanto do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira como da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, com foco na gestão de Anísio Teixeira (1952 – 1964), um notório defensor do Movimento Escola Nova brasileiro, e na constituição das noções de integração curricular.

2.1 Criação do Inep – uma breve história do Instituto responsável pela edição e divulgação da RBEP

A década de 1930 é marcada pelo início do processo de industrialização e urbanização no Brasil. Como resultado desse processo, ampliaram-se os tipos de serviços e trabalhos que se tornaram necessários nesse contexto de modernização. Com isso, as pessoas foram estimuladas a deixar a zona rural e, conseqüentemente, o trabalho agrícola e braçal, e começaram a buscar oportunidades para atuarem em serviços pertencentes à cidade. Para tanto, fixaram-se na educação escolar como uma forma de se qualificarem para exercerem os ofícios pertencentes a essa nova realidade.

Segundo Ghiraldelli Junior (2009, p. 40), Getúlio Vargas, que exercia a função de chefe do Governo Provisório, não estava alheio a tais mudanças. Ele mesmo apresentou para o público um plano, com dezessete tópicos para a “reconstrução nacional”, o qual trazia, inclusive, em seu 3º item, que era específico sobre educação, a justificativa para a criação de um ministério da instrução e saúde pública.

Atento às transformações e complicações que estavam ocorrendo, Vargas criou Ministério da Educação e Saúde (MEC)¹⁰, nomeou Francisco Campos como ministro e, também, criou as Secretarias de Educação dos Estados, suas primeiras medidas enquanto chefe do “Governo Provisório” relacionadas à educação. Ainda

¹⁰ Atualmente, Ministério da Educação (MEC). O órgão foi criado pelo decreto n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Em 15 de janeiro de 1937, a instituição passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde. A partir de 1953, ganhou o nome de Ministério da Educação e Cultura, de onde se originou a sigla MEC, utilizada até hoje. Por fim, em 15 de março de 1985, ainda que se tenha mantido a sigla, o ministério passou a ser chamado apenas de Ministério da Educação.

sobre a criação do Ministério da Educação e Saúde, Schwartzman, Bomeny e Costa afirmam que

[...] as esperanças postas na Educação naqueles anos eram enormes, e [...] todos esperavam, cada qual à sua maneira, que o Ministério da Educação desempenhasse um papel central na formação profissional, moral e política da população brasileira, e na constituição do próprio Estado nacional. (SCHWARTZMAN; BOMENY e COSTA, 1984, p.17).

De acordo com Brejon (apud PILETTI, 1996), a criação do Ministério da Educação e Saúde buscou atingir três objetivos, o quais anunciavam o interesse em criar um sistema nacional educação. Os objetivos eram:

Ampliar sua faixa na participação no desenvolvimento da educação nacional, marcando desta forma o término de um longo período de total – ou quase total – alheamento dos problemas relacionados com a educação popular; Desenvolver os instrumentos destinados a unificar, disciplinar e proporcionar a articulação e integração aos sistemas isolados estaduais, os quais registravam grande heterogeneidade em relação à organização das diversas modalidades do ensino a seu cargo; Estabelecer os mecanismos destinados a promover o relacionamento federal com os diversos sistemas, definindo-se assim as formas de intervenção do ministério e suas relações com as secretarias de Educação. (BREJON apud PILETTI, 1996, p. 176).

Chaves (2016) destaca que a criação do Ministério da Educação e Saúde indica, também, o estabelecimento de um tripé na política, o qual interligava ensino, saúde e assistência social, uma vez que o órgão fora implantado “[...] em um momento em que diversas doenças acometiam a população urbana” e em que “havia a necessidade de articulação entre as políticas governamentais no âmbito da educação e saúde” (CHAVES, 2016, p. 94).

Em um período no qual se procurava a racionalização do Estado por meio das intervenções dos técnicos, criou-se, em 1937, pela lei nº 378, o Instituto Nacional de Pedagogia, primeira denominação do Inep, cujo objetivo era realizar pesquisas referentes aos problemas de ensino. Segundo Almeida (1979), o Instituto se constituiu como um desdobramento do Ministério da Educação e Saúde e tinha como finalidade principal a promoção de estudos e pesquisas que auxiliassem na atuação governamental, bem como que prestassem assistência técnica na área da educação, de forma a viabilizar uma reforma no sistema educacional.

Machado (2007) afirma que “o INEP configurou-se como o primeiro órgão nacional para atuar como *locus* de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio e assistência técnica, na área da educação” (MACHADO, 2007, p. 16).

No ano seguinte, por iniciativa do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, e mediante o decreto-lei nº 580, trocou-se o nome da autarquia para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, dando origem à sigla Inep, que é utilizada até hoje. Com a nomeação do professor Manuel Bergström Lourenço Filho, e sob sua gestão na direção-geral, o Instituto deu início ao trabalho de cumprir as seguintes competências, previstas art. 2º do referido decreto-lei:

- a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;
- b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do País e do estrangeiro;
- c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;
- d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;
- e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;
- f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica (BRASIL, 1938).

Essas competências denotam a constituição institucional e funcional do Inep em relação à educação brasileira, pois, de forma sistematizada, o art. 2º anunciava os serviços que o Instituto deveria oferecer a fim de contribuir para a formalização da educação brasileira. Assim, resumidamente, o Inep foi criado para organizar documentos, manter intercâmbio com instituições educacionais estrangeiras, promover inquéritos e pesquisas, prestar consultoria educacional e divulgar os conhecimentos produzidos relacionados às práticas e teorias educacionais. Com relação ao que se prevê nas alíneas “c” e “f”, a RBEP assumirá, *a posteriori*, a função de editar e divulgar as pesquisas educacionais a que a legislação se refere, contudo, ainda assim, a publicação será mantida sob a gestão do Inep. Por esse motivo se considera, neste estudo, as relações institucionais estabelecidas entre a *Revista* e o Inep, identificadas pela gestão do diretor-geral.

Além das funções previstas, porém, o Instituto assumiu também a de executar políticas públicas, mesmo não sendo essa a sua competência idealizada. Dentre elas, destacaram-se: a realização de recrutamento de pessoal, juntamente com o

Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP)¹¹; a construção de prédios escolares; e a realização da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino. Em relação a essas iniciativas, Rothen (2008), ao analisar o papel do Inep, afirma que “apesar de, por motivos casuísticos, vincular-se à realização de atividades que lhe seriam estranhas, o Instituto, desde o seu início, não nega suas funções primordiais: a documentação, a pesquisa e a divulgação pedagógica” (ROTHEN, 2008, p. 17). Na mesma linha, de acordo com Moraes (2008):

[...] apesar das mudanças de direção, de objetivos e de políticas pelas quais passou o INEP, e ainda que, por motivos casuísticos, às vezes, tenha exercido o papel de executor de políticas públicas, o Instituto nunca abandonou suas funções primordiais de documentação, pesquisa e disseminação de informações educacionais (MORAES, 2008, p. 9).

Quanto às potencialidades do órgão, Fernandes (1991) afirma que a criação do Inep representou uma possibilidade de transformações sociais, as quais seriam possíveis a partir de uma política de desenvolvimento fundamentada tecnicamente pelos subsídios que a Instituição ofereceria à sociedade, a partir das suas pesquisas e diretrizes, principalmente em relação à ampliação e à readequação do sistema educativo,. De acordo com o sociólogo, o órgão:

[...] iria congregiar investigadores, homens de pensamento e de pesquisa, recursos educacionais de vários tipos, para se pôr à disposição da sociedade para construir novos caminhos, novos fins, para repetir uma frase de Fernando de Azevedo, na área da Educação. Então, o significado do INEP é tão importante quanto foi o do desenvolvimento da Semana da Arte Moderna ou quanto o da fundação da Universidade de São Paulo. É uma inovação que tinha raízes dentro das nossas realidades mais profundas, que ia até as contradições insolúveis, dentro de uma sociedade capitalista, dos problemas brasileiros e que, portanto, poderia desencadear dentro do País um processo de mudança de um alcance imensurável. (FERNANDES, 1991, pp. 32-33).

Todos esses autores citados acima (ROTHEN, 2008; MORAES, 2008; FERNANDES, 1991) afirmam que o Inep sempre cumpriu um dos seus objetivos originais, o de contribuir com o avanço da pesquisa educacional brasileira.

Com relação à justificativa para a criação do órgão, existem duas perspectivas. Uma delas considera que o Inep foi criado com a finalidade de atender as exigências

¹¹ Órgão previsto pela Constituição de 1937 e criado em 30 de julho de 1938 por Getúlio Vargas. Atuou em parceria com o poder executivo com a finalidade de propor e implantar ações governamentais que visavam executar uma reforma administrativa nos serviços públicos do país, através de uma política calcada na razão e organização.

feitas por Alceu Amoroso Lima a Gustavo Capanema, logo após a posse deste último no Ministério da Educação e Saúde. Dentre elas, Schwartzman; Bomeny e Costa (1984) relacionam as que condiziam com as áreas da educação:

- a) seleção do professorado e das administrações em todo o país;
- b) seleção de um conjunto de princípios fundamentais da educação no Brasil;
- c) fundação de institutos superiores na base dessa seleção e orientação;
- d) publicação de uma grande revista nacional de educação na base destes princípios, com boa colaboração etc.; e rigorosa exclusão do ecletismo pedagógico e muito menos do bolchevismo etc.;
- e) publicação de pequenas ou grandes doutrinas anti-marxistas e de documentação anti-soviética;
- f) idem de obras sadias, construtivas, na base dos princípios de educação no Brasil;
- g) defesa das humanidades clássicas, latim e grego, e sua incorporação no plano nacional de educação;
- h) idem de uma filosofia sã;
- i) convocação de uma Convenção Nacional das Sociedades de Educação, para os fins de h, mas com as bases principais já previamente assentadas;
- j) atenção muito particular com o espírito ainda dominante em certos meios pedagógicos, particularmente em São Paulo;
- l) entendimento com os estados para uma uniformidade na orientação educativa;
- m) elaboração do Plano Nacional de Educação nessas bases;
- n) escolha dos futuros membros do Conselho Nacional de Educação tendo em vista este objetivo;
- o) elaboração dos programas para os cursos e complementares;
- p) facilidades do ensino religioso em todo o país;
- q) idem para a fundação da faculdade católica de teologia nas Universidades;
- r) idem para a realização de congressos católicos de educação nos vários estados e em geral para os trabalhos sociais da Ação Católica Brasileira;
- s) idem para a Universidade Católica do Rio de Janeiro;
- t) entrega a uma orientação segura e uniforme e à direção dos católicos da Escola de Serviço Social (SCHWARTZMAN; BOMENY e COSTA, 1984, p. 174).

Dentre as orientações feitas por Alceu Amoroso Lima para que Capanema promovesse uma reforma educacional, é possível constatar a preocupação que esse intelectual católico tinha com relação à criação de uma revista que combatesse as doutrinas marxistas e bolchevistas. Ou seja, essa perspectiva compreende que o Inep foi criado com a intenção de estabelecer um espaço de produção e divulgação científica que reafirmasse os ideais pedagógicos defendidos pela Igreja.

Schwartzman; Bomeny e Costa (1984 apud Gandini, 1995) sinalizam, também, que a nomeação de Gustavo Capanema como ministro da Educação e Saúde é

resultado de um pacto que a Igreja e o Estado estabeleceram para garantir interesses de ambas as partes. Segundo Gandini (1995):

[...] As relações entre a Igreja e o Estado no que se refere à educação durante a gestão Capanema, e mesmo antes deste, podem ser entendidas como um *pacto*: por parte do Estado interessava o “papel político e instrumental” que a Igreja poderia representar, posição assumida já por Francisco Campos, em 1931, À Igreja interessava que o Estado facultasse o ensino religioso nas escolas públicas, bem como não impedisse o ensino privado confessional. A nomeação de Capanema para ministro da Educação, ao que tudo indica *Tempos de Capanema*, já teria feito parte desse acordo, e ele próprio teria sido fiel a esse pacto. [...] (GANDINI, 1995, pp. 26-27).

Silva (2002), porém, afirma que a gestão de Lourenço Filho foi marcada por pesquisas com “[...] ênfase às perspectivas psicológicas da educação” (SILVA, 2002, p. 72), o que demonstra o seu afastamento das ideias da Escola Nova e a adoção de um posicionamento mais técnico.

A outra perspectiva relativa à justificativa da criação do Inep é apresentada por Rothen (2005, pp. 191-192). O autor menciona que os intelectuais ligados ao movimento da Escola Nova brasileira, como Fernando de Azevedo (1964), Lourenço Filho (1964) e Paschoal Lemme (1984) afirmam que o Inep foi idealizado a partir da necessidade de criar um órgão de pesquisa que produzisse subsídios para as políticas públicas, demanda sinalizada por educadores durante os congressos promovidos pela Associação Brasileira dos Educadores (ABE). Ressalta-se que os princípios educacionais dessa Associação foram expressos, em 1932, no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, diretrizes sintetizadas por Buffa (1984, p. 302) nos termos: “[...] a laicidade, a obrigatoriedade do Estado em assumir a educação, a co-educação dos sexos, etc.”

Não é objetivo desta pesquisa aprofundar sobre as justificativas ligadas à criação do Inep, contudo, cabe destacar que ambas perspectivas apontadas, ao lado das competências da Instituição, anunciadas no art. 2º do decreto-lei nº 580, transcrito acima, em especial seus itens “c” e “f”, que evidenciam a função de pesquisar e divulgar os resultados de pesquisas, contribuem para caracterizar o órgão como o tipo de instituição sobre o qual se objetiva refletir nesta pesquisa, ou seja, uma instituição que se dedica a refletir, divulgar e difundir um conhecimento relacionado às teorias e práticas pedagógicas pelo viés escolanovista.

De acordo com Rothen (2005, p. 189), o Inep foi criado como “um órgão estatal utilizado pelos escolanovistas para exercer a liderança intelectual na elaboração e

implantação de políticas para a educação”. Nesse sentido, considera-se os textos editados pelo Instituto e publicados pela RBEP uma materialidade potente.

Segundo Kistemacher (2010),

A década de 30 foi emblemática na reconfiguração da educação brasileira. De um lado, os Pioneiros da Educação Nova apontaram para os problemas educacionais e defenderam uma nova política educacional e a realização de pesquisas científicas, com o objetivo de melhorar a educação nacional. De outro, a mudança político institucional, sob liderança de Vargas, a educação passou a ser pauta da política de estado. (KISTEMACHER, 2010, p. 74)

A criação do Inep ocorreu em um contexto histórico e político denominado Estado Novo, que durou de 1937 e 1945. Instalado por um golpe de Estado e articulado pelo presidente em exercício, Getúlio Vargas, com o apoio da cúpula das Forças Armadas, de intelectuais e de integralistas¹², o regime foi estabelecido sob o pretexto de salvar o Brasil de um plano de insurreição comunista.

Mesmo diante das mudanças políticas, Kistemacher (2010) ressalta que, apesar disso, o Inep se manteve autônomo em relação ao Ministério da Educação e Saúde. Assim, ao tratar das diferentes gestões à frente do órgão, o autor relata que:

[...] nos primeiros 25 anos, o mandato dos seus dirigentes transcendeu o tempo em que os ministros e até mesmo presidentes da República ficaram em seus cargos. O Instituto foi dirigido de 1938 a 1945, por Lourenço Filho. Murilo Braga, sucessor deste, dirigiu o INEP de 1946 a 1952, tendo passado por cinco ministros e dois presidentes da República. Anísio Teixeira, por sua vez, sucessor de Braga, passou por dezoito ministros e cinco presidentes, saindo da direção com o golpe civil-militar de 1964. (KISTEMACHER, 2010, p. 76)

Essa autonomia, inclusive, não comprometeu a importância do Inep em relação ao suporte que foi dado durante o processo de elaboração das políticas e das legislações educacionais. Dessa forma, é notória a sua atuação, entre as décadas de 1950 e 1960, no sentido de influenciar o que posteriormente constaria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹³ (LDB) de 1961. Um exemplo disso são os textos publicados no volume 33, número 76, da RBEP (out./ dez. 1959), o qual foi dedicado ao debate da LDB (BÖGER, 2018, p. 88), edição que sinaliza a preocupação da

¹² O Integralismo é um movimento político que foi institucionalizado pela Ação Integralista Brasileira (AIB), a qual era liderada por Plínio Salgado. Tal ideologia defendia o corporativismo e o Estado nacionalista controlador, e combatia o socialismo, o liberalismo e o capitalismo financeiro.

¹³ O primeiro projeto de lei relativo à instituição da LDB de 1961 foi encaminhado pelo Executivo ao Legislativo em 1948, uma vez que essa legislação já estava prevista na Constituição de 1934. Os debates, contudo, duraram treze anos até que se chegasse ao texto final. Assim, a primeira LDB, lei nº 4024/61 só foi publicada em 20 de dezembro de 1961, após promulgação pelo presidente João Goulart.

Revista em participar de forma ativa no processo de constituição da legislação educacional, consolidada em 1961.

Ainda com respeito à relação entre a criação do Inep e o projeto educacional do Estado Novo, Nicolai Filho (2013) afirma que o órgão elucidou o projeto do regime para a educação:

[...] o INEP criado e dirigido por Lourenço Filho tinha como finalidade principal dar subsídios ao ministro da Educação para a sua política de nacionalização. O projeto de Educação do Estado Novo percebia claramente a carga ideológica da educação como instrumento para construção da nacionalidade brasileira. (NICOLAI FILHO, 2013, p. 3),

Com o objetivo de sinalizar a influência de princípios autoritários e elitistas que vigoraram no governo e na sociedade durante os primeiros anos do Estado Novo e que impactaram, com importantes mudanças, o contexto educacional brasileiro, Ghiraldelli Junior (2009) analisou trechos das Cartas Magnas de 1934 e de 1937 e concluiu que a Constituição do Estado Novo, a de 1937, abriu mão da responsabilidade para com a educação pública, uma vez que, segundo a compreensão do autor, ela desempenharia um papel subsidiário e não central. Outro aspecto de relevância que o autor identifica na Carta de 1937 é a intenção de se manter, ou de se aprofundar, um dualismo educacional já existente, pois a Constituição institucionalizou a escola pública paga e responsabilizou os ricos pelo financiamento da educação dos mais pobres. Assim, conforme o pesquisador:

[...] A intenção da Carta de 1937 era manter, e talvez aprofundar, um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos com as “caixas escolares”. Estas, se institucionalizaram nas escolas, e mais tarde foram gerenciadas por “orientadores educacionais”. Tratava-se de um fundo assistencial para prover os mais pobres de uniforme e material escolar. Assim, o artigo 129 determinou como primeiro dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional, reconheceu e cristalizou a divisão entre pobres e ricos e, oficialmente, extinguiu a igualdade formal entre cidadãos, o que seria a lógica do Estado liberal-democrático. O incentivo dado às “classes menos favorecidas” para procurar a escola pública foi condicionado à opção delas pelo ensino profissionalizante. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 79).

Durante o “Estado Novo” forjaram-se também, além do Inep, outras entidades que foram fundamentais no processo tanto de formalização da educação brasileira como do que se poderia chamar de esboço do sistema educacional nacional. Entre

elas, estão o Instituto Nacional do Livro, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Além disso, em 1942, o ministro Gustavo Capanema deu início a uma série de reformas parciais do ensino que abrangeram o ensino primário e médio, as quais são conhecidas como Reforma Capanema e como Leis Orgânicas do Ensino. Elas incorporaram os moldes autoritário, centralizador e uniformizador do Estado Novo e marcaram a política educacional brasileira no que se refere às ramificações do ensino médio: manufatureiro ou industrial, comercial e agrícola. É nesse período, também, que se cria o chamado Sistema “S”¹⁴.

Com o decreto-lei nº 4.244/1942, também chamado de Lei Orgânica do Ensino Secundário (Loes), esse nível de ensino foi dividido em dois ciclos: o ciclo ginásial, com duração de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos. Essa legislação instituiu um currículo extenso, que valorizava a formação humanística. Nas palavras de Ghiraldelli Junior:

A legislação foi bem clara: a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos. Destinado a formar as tais elites condutoras, o ensino secundário foi presenteado com um currículo extenso, com intenções de proporcionar cultura geral de base humanística e, além disso, fornecer aos adolescentes um ensino patriótico e nacionalista. Assim, o curso ginásial distribuiu em suas quatro séries as disciplinas: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico. O ensino colegial, por sua vez proporcionou a suas três séries: Português, Latim, Grego, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Física, Química, Biologia e Filosofia. O ensino colegial fixou duas opções, o clássico e o científico, sendo que a diferença básica era que o primeiro manteve na grade curricular as disciplinas Latim e Grego, esta última como optativa. Era, obviamente, um curso cujo objetivo visava conduzir o jovem ao ensino superior. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 84)

Ainda de acordo com Ghiraldelli Junior (2009) a Reforma Capanema oficializou o dualismo educacional pela organização do seu sistema de ensino bifurcado, com o ensino secundário destinado às “elites condutoras” e o profissionalizante para o

¹⁴ Expressão utilizada para referenciar um conjunto de nove instituições da categoria da educação profissional.

restante da população. O autor também ressalta que esse sistema de ensino não condiz com um sistema político democrático liberal. Para ele:

A ideia de elite condutora não é antagônica à ideia de democracia liberal; mas a ideia de elite condutora forjada a partir de uma segregação antecipada, onde determinados setores da sociedade são encaminhados para um determinado tipo de escola e outros setores para outro tipo de escola, pela lei, é incompatível com a ideia de democracia liberal ou quaisquer outras ideias de democracia mais à esquerda. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 82).

2.2 A relação entre a RBEP e o Movimento da Escola Nova

Os últimos anos da primeira metade da década de 1940 foram marcados por uma crise no governo ditatorial de Getúlio Vargas. O envolvimento do governo com o envio de homens da Força Expedicionária Brasileira (FEB) para apoiar os países aliados na Segunda Guerra Mundial resultou num movimento interno de questionamentos e protestos sobre o posicionamento do governo na luta contra o nazifacismo.

Era incoerente o governo apoiar a luta a favor de regimes democráticos sendo que o Brasil vivia sob uma ditadura, denominada de Estado Novo. A pressão crescente contra essa incoerência fez com que o governo permitisse a criação de partidos políticos para disputar democraticamente as eleições em 2 de dezembro de 1945.

Foi nesse contexto de crise do governo Vargas, e no ano anterior ao fim do Estado Novo, que se criou, por iniciativa do então ministro Gustavo Capanema, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) como órgão oficial do Ministério da Educação e Saúde. Desde a sua criação e até hoje, a produção e divulgação dessa revista especializada em educação está sob a responsabilidade do Inep.

Alvarenga (1996) explora, em sua tese de doutorado, o processo de institucionalização da pesquisa educacional brasileira e sinaliza que a concepção de renovação pedagógica que estava presente, tanto nos textos publicados pela RBEP como no discurso disseminado por outras instituições de pesquisa criadas nesse período, contemplava o interesse político do Estado Novo em transmitir as suas ideologias, em bases menos arbitrárias, através dessas pesquisas educacionais. Para a autora:

Advogando o uso de teorias e métodos oriundos dos campos da Estatística, da Biologia, da Psicologia e das Ciências Sociais, o discurso do Estado Novo exorta a realização de pesquisas

educacionais como produção de subsídio para o estabelecimento de uma pedagogia em bases menos arbitrárias, calcada no conhecimento da sociedade, da criança e do adolescente, embora sem se descuidar dos fins da educação, preservando ao estado autoritário daquela época o direito de utilizar a educação como veículo de transmissão de suas ideologias. (ALVARENGA, 2000, pp. 252-253).

De acordo com Costa (2012), o Inep e a RBEP, ao menos durante as gestões de Lourenço Filho e de Anísio Teixeira, se complementam em termos de sua relação institucional. Pesquisas relacionadas à educação eram feitas pelo Instituto e muitas delas eram publicadas na RBEP, a fim de assegurar a hegemonia do pensamento renovador. Como explica o autor:

Enquanto no Instituto se pensava, pesquisava e escrevia a história da educação brasileira, na RBEP, as páginas dessa história podiam ser lidas. Já se vão 68 anos de uma união fértil, perseverante e vitoriosa, que é, inegavelmente, um dos marcos da educação no Brasil. Principalmente nas três primeiras décadas após a criação da RBEP, até meados dos anos 70, enquanto o INEP esteve sob a condução de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, a Revista se firmou como o principal instrumento de indagação e divulgação científica educacional no Brasil, tornando-se o centro do debate de todos os temas que envolviam a educação nacional e assegurando a hegemonia de um pensamento renovador (COSTA, 2012, p. 287).

Segundo texto que consta no site do Instituto, a RBEP “[...] É o mais antigo periódico de educação no Brasil em circulação [...]” (INEP, 2021). E nesse sentido, Silva (2015) afirma que a criação dessa revista representa a possibilidade de maior divulgação e ampliação das pesquisas na área da educação. Moura (2018), na mesma linha, afirma que:

Os anos de 1940 foram marcados pela estruturação institucional do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, como era chamado à época, resultando na criação da RBEP, em 1944. Foi um período de constituição das condições iniciais para a pesquisa educacional no Brasil [...]. (MOURA, 2018, p. 36).

De acordo com Dantas (2001) a RBEP foi idealizada desde a fundação do Inep, em 1937. A pesquisadora identificou, no diálogo escrito entre o primeiro diretor do Instituto, Lourenço Filho, e o ministro Gustavo Capanema, planos de criar uma revista especializada em educação, o os quais já indicavam quais seriam as finalidades e o designo dessa revista de cultura pedagógica:

divulgar em todo o país, os modernos princípios e as técnicas de educação; servir como órgão de debate dos grandes problemas da Educação Nacional; registrar o movimento geral com a súmula dos “atos e fatos de maior importância”, em cada mês ocorridos; constituir-se um repositório geral da legislação educacional, federal e estadual;

refletir, por meio de notícias e comentários, o movimento da educação no mundo e principalmente nas Américas; concorrem em fim, por todos os meios para imprimir crescentes unidades de objetivos e de métodos ao pensamento pedagógico nacional, e para criar, tanto quanto possível, uma consciência pública esclarecida em matéria de educação. (Plano de uma revista de cultura pedagógica apud DANTAS, 2001, p. 176).

O excerto acima evidencia que a RBEP foi criada para ser um órgão que possibilitasse a divulgação de ideias pedagógicas, as quais os responsáveis por sua linha editorial julgavam ser as “mais modernas”, a fim de contribuir com uma “consciência pública esclarecida”. Certamente essa “consciência” não se daria por acaso, mas resultaria de um processo de incorporação de técnicas e de princípios educacionais “mais modernos”, propagados pela *Revista*.

Para efetivar a conscientização pública esclarecida, Böger (2018) lembra que

A RBEP era distribuída gratuitamente aos educadores, em escala nacional, o que ilustra que os objetivos de seus idealizadores estavam muito além da construção de um espaço de debate teórico e intelectual, pois pretendiam causar impacto e produzir mudanças na cultura escolar da época [...]. (BÖGER, 2018, p. 63).

Na “Apresentação” da primeira publicação da RBEP, Capanema apresentou as principais funções dessa revista especializada em educação: discutir, reunir e divulgar pesquisas relacionadas aos problemas pedagógicos brasileiros, a fim de aperfeiçoar a vida escolar brasileira, conforme pode ser constatado pela transcrição abaixo:

Outro objetivo não tem o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos senão este de ser o centro nacional dessas observações e pesquisas. E a publicação que agora se inicia, a REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, se apresenta como um instrumento de indagação e divulgação científica, como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso país (CAPANEMA, 1944, p. 4).

Sguissardi e Silva Junior (1998) dividem o período de 1944 a 1964 em duas importantes fases da RBEP:

Primeiro, o que vai de sua fundação até 1952, sob clara influência dos ideais da Escola Nova, na perspectiva de um de seus principais representantes, Lourenço Filho. O segundo, que se identifica com a orientação de Anísio Teixeira, diretor do INEP e da própria revista, de 1952 a 1964. Neste, a revista participa incisivamente da luta em defesa da escola pública, nos debates que conduzirão à aprovação da Lei no 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, após treze anos de tramitação no Congresso Nacional. (SGUISSARDI e SILVA JUNIOR, 1998, p. 100)

A seguir, são mencionados alguns estudos que analisaram os primeiros números publicados pela RBEP e identificaram, nesses materiais, informações que evidenciam importantes aspectos desse periódico.

Rothen (2005) apresenta uma análise sobre os primeiros tempos da RBEP, o que faz com base em dois textos publicados no seu primeiro número: a “Apresentação”, escrita pelo então ministro Gustavo Capanema, e o “Editorial”, que possivelmente foi redigido pelo primeiro diretor do Inep e responsável pela RBEP, Lourenço Filho. Segundo o autor, são três os motivos pelos quais esses dois textos são emblemáticos para compreender os primeiros tempos da RBEP e do Inep: eles expressam o discurso de autonomia do Instituto e da RBEP em relação ao Ministério da Educação e Saúde; indicam uma linha editorial que será reformulada somente a partir da década de 1980; e apresentam a estrutura das seções da Revista, que, até 1983, não sofrerá alterações radicais.

Sobre a autonomia dessas instituições, o autor apresenta uma análise da apresentação gráfica do periódico e sinaliza que, apesar de constar a referência ao Ministério da Educação e Saúde em suas primeiras capas, a partir do número 2 os créditos da *Revista* são atribuídos à comissão de redação do periódico e a única identificação institucional, apresentada no verso da capa, é a menção feita ao diretor-geral do Inep, Lourenço Filho.

Ainda nesse estudo, o pesquisador destaca que os nomes do ministro da Educação e do presidente da República somente serão incluídos no periódico a partir do número 142, publicado em 1978.

Relacionado à linha editorial da *Revista* nos seus primeiros tempos, Rothen (2005) destaca dois aspectos: “[...] primeiro, que não há mais necessidade de discussões teóricas e, pela negação, pode-se inferir que é papel da Revista publicar aspectos práticos; segundo, que é ponto pacífico que a linha teórica dominante é a da Escola Nova e dos métodos ativos” (ROTHEN, 2005, p. 194). Outro aspecto que o autor apresenta na conclusão da sua reflexão sobre a linha editorial da RBEP é que o periódico assume uma visão nacional relacionada à educação.

Assim, o pesquisador observa que:

[...] a Revista foi dividida em cinco seções primárias (Editorial, Idéias e Debates, Documentação, Vida Educacional, e Atos oficiais) e quatro seções secundárias (Informação dos Estados, Informação do Estrangeiro, Bibliografia e Através das Revistas e Jornais). (ROTHEN, 2005, pp. 195-196).

Com relação a essa estrutura gráfica, Böger (2018) afirma que ela revela a ambição da *Revista* em influenciar a opinião dos educadores brasileiros. Para a autora:

[...] ao mesmo tempo em que publica os atos oficiais do governo e atualiza o mapa do aparelho educacional, informando decisões administrativas, recomenda referências e promove intensos debates políticos, filosóficos e científicos na sessão Ideias e Debates. Então, a partir da sua estrutura, observa-se que se trata de um veículo que mantém os profissionais informados sobre o sistema de ensino, do Norte ao Sul de um país de proporções continentais, comunicando-lhes as posições em disputa ou hegemônicas do INEP e do Ministério da Educação (MEC) quanto aos debates educacionais e assim influenciando diretamente a formação da opinião dos educadores em todo o país. (BÖGER, 2018, p. 65).

Braghini (2005), ao analisar a nota editorial da RBEP publicada em 1946, sinaliza que a *Revista* reiterou os seus objetivos em publicar discussões relacionadas à vida educacional brasileira e se manter como um veículo que divulga resultados de pesquisas educacionais realizadas pelo Ministério e departamentos Estaduais de educação.

Ainda de acordo com a pesquisadora, a RBEP participava de uma rede de trabalho educacional composto, além do Inep, também pelo Ministério da Educação e Saúde, por órgãos do ministério e por departamentos estaduais. Os resultados das pesquisas dessas instituições serviam para fundamentar as ações do governo relacionadas à educação.

Com relação à formação de uma rede de trabalho educacional, Braghini (2005) assegura que as criações dessas instituições evidenciam a força estratégica do governo vigente da época, que objetivou constituir uma política educacional de Estado com a participação dos educadores. Segundo a autora, o Estado atuava a partir dessas instituições:

[...] Não como uma “entidade” superior, sem sujeitos, mas como uma organização que funcionava por meio de um magnífico aparato de órgãos, agências, instâncias, preenchidas por pessoas, seres pensantes, gente que vivia e trabalhava, neste caso, para o governo. Em se tratando de educação e escolarização, neste período, o Estado ganha força estratégica: entender a realidade brasileira na diversidade, para poder, desta forma, organizar políticas públicas que seriam retornadas, ou ao menos pretendidas, para a sociedade previamente pesquisada e esmiuçada em suas diferenças. Para tanto, existia um acúmulo de órgãos educacionais vinculados, cujo funcionamento, cada um em sua especificidade, acabou formando um agrupamento educacional dentro do Ministério da Educação.

(BRAGHINI, 2005, p. 23).

Gandini (1995), uma das pioneiras estudosas desse periódico especializado em educação, também sinaliza essa característica assumida pela RBEP de contribuir para fundamentar “técnica e cientificamente” a política educacional do Estado Novo. Assim, a *Revista*, para ela:

[...] não se constituía em simples “órgão técnico”: era parte do aparelho do Estado no âmbito da educação, encarregado de propor e fundamentar “técnica e cientificamente” a política educacional do Estado Novo no momento em que se firmava o “ponto de vista nacional” na condução dos problemas pedagógicos brasileiros. (GANDINI, 1995, p. 24).

Ferreira (2008), por sua vez, também afirma, em sua investigação, que as pesquisas do Inep e as publicações da RBEP, sobretudo em suas três primeiras décadas, consistiam em atender as demandas do Ministério da Educação, no intuito de oferecer suporte para a implementação de uma política educacional de caráter nacional e centralizador.

Nesse mesmo sentido, Mélo (2016) afirma que:

Com o lançamento da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em julho de 1944, as informações educacionais produzidas pelo Instituto passaram a ser publicadas pela revista. O INEP recebia pedidos de informações sobre vários aspectos do ensino no Brasil, inclusive por entidades internacionais. Ao INEP coube a elaboração de um programa de assistência técnica ao ensino primário e normal no país. Assim, o periódico divulgou dados relevantes em torno da organização e das condições do sistema de ensino nacional, dos problemas e das necessidades da rede de ensino primário, bem como informações dos centros de pesquisa educacionais instituídos em diversas regiões brasileiras naquela época. (MÉLO, 2016, p. 38)

Para cumprir a função de instrumento oficial de divulgação do Ministério da Educação e do Inep, no primeiro número da *Revista* constaram as seguintes seções: Ideias e debates; Documentação; Vida educacional; Informação dos Estados e Informação do estrangeiro. Segundo Rothen (2005), até 1970 a *Revista* não foi alterada substancialmente e somente em 1983 ela sofrerá mudanças com maior profundidade.

A *Revista* inicia seus trabalhos com uma periodicidade mensal e permanece dessa forma até fevereiro de 1946. Após essa data, e até o final de 1947, torna-se bimestral. De 1948 até 1969, período que contempla o recorte temporal deste estudo, é publicada de forma trimestral (SILVA, 2008).

A partir de um estudo que considerou os textos da RBEP publicados durante a gestão de Lourenço Filho (1938 – 1946), Dantas (2002) caracteriza o periódico dividindo-o em três partes: a primeira corresponde ao “Editorial” e à seção de “Ideias e debates”. Segundo a pesquisadora, essa parte era “dedicada ao anúncio das posições políticas do governo e à publicação de textos de caráter doutrinário”. Quanto à segunda parte, ela refere-se à seção “Vida educacional”, a qual era destinada à divulgação de acontecimentos relacionados à educação que marcaram a história da educação, seja no Brasil, seja no exterior. A terceira e última parte contemplava a seção que apresentava “Documentos” e “Atos oficiais” (DANTAS, 2002, p. 185).

Gandini (1995) também considerou em sua pesquisa os números que foram publicados entre 1944 e 1952 e apresentou a estrutura gráfica da *Revista* em quatro seções, sendo elas:

1. Editorial
2. Ideias e debates – seção onde eram publicados os textos principais da Revista: artigos, conferências, transcrições de artigos publicados no exterior e, eventualmente, discursos de autoridades brasileiras
3. Documentação – parte destinada à publicação de relatórios de pesquisa, exposições de motivos, discursos, relatórios ou conclusões de congressos, dados estatísticos, exposições sobre a administração e organização escolar nacional ou estratégia.
4. Vida educacional – essa seção era composta das seguintes partes:
 - a) Educação brasileira: boletim mensal, que relatava os “fatos” de acordo com as informações recebidas pelo INEP, que mantinha uma seção de Documentação e Intercâmbio;
 - b) Informação do país;
 - c) Informação do estrangeiro;
 - d) Por meio da revista e jornais – destinada à transcrição de pequenos artigos publicados em jornais e revistas;
 - e) Atos oficiais – reprodução dos atos mais importantes, concernentes à educação, anteriormente publicados nos diários oficiais da administração federal e estadual. (GANDINI, 1995, pp. 27-28).

2.2.1 Aspectos da gestão de Lourenço Filho e da gestão de Murilo Braga

Em sua análise sobre os editoriais da RBEP que foram publicados durante o período de 1944 a 1952, Gandini (1995) conclui que, tanto durante a gestão de Lourenço Filho como ao longo da de Murilo Braga a *Revista* se consolidou como um espaço de discussão sobre temas específicos da educação e, junto a isso, assumiu um caráter de órgão oficial, normativo e formativo. A característica de órgão oficial se justifica dada a considerável quantidade de documentos e noticiários sobre as

atividades do Estado que foram publicados nas edições analisadas. Com relação à identificação do periódico como órgão normativo e formativo, ela se dá pelo fato de constar, no "Editorial" do primeiro número da revista, o interesse em difundir normas de orientação pedagógica e de contribuir para a formação de uma mentalidade pedagógica brasileira em todos os níveis de ensino (EDITORIAL, jul. 1944).

Ainda segundo Gandini (1995):

A criação da RBEP em 1944 tinha por finalidade a difusão de estudos, a discussão dos assuntos educacionais e a divulgação de normas pedagógicas. A pesquisa realizada mostrou sua vinculação com representantes do pensamento católico, a intenção de divulgação de "doutrinas antimarxistas" e a orientação no sentido da exclusão de representantes do movimento escolanovista. No período estudado (1944 a 1952), entretanto, o último objetivo não se realizou totalmente. A orientação principal da Revista era dada por Manoel Bergstrom Lourenço Filho, que assumiu uma postura aparentemente técnica, mas que tinha sua própria formação marcada pelos pressupostos do escolanovismo. (GANDINI, 1995, p. 53).

Conforme assinalado pela autora, o desejo de não incluir representantes do movimento escolanovista não se realizou totalmente, pois, desde 1937, graças à característica de "conservador antitotalitário"¹⁵ de Capanema, Lourenço Filho já estava na direção do Inep. O intelectual foi escolhido para assumir a gestão do órgão tanto, de acordo com Micelli (1979), por sua qualificação profissional, como, conforme sinalizaram Schwartzman; Bomeny e Costa (1984), pela sua postura técnica.

Após a gestão de Lourenço Filho, Murilo Braga de Carvalho assume, em 1946, a direção do Instituto, sendo o primeiro funcionário de carreira do Inep a ocupar tal posto. Contudo, logo a sua gestão foi interrompida por um acidente sofrido no elevador, em 1951.

Alguns pesquisadores que utilizaram a "categoria interna" para delimitar o recorte temporal das suas pesquisas consideraram as gestões de Lourenço Filho e de Murilo Braga como uma primeira fase da RBEP. A seguir, mencionaremos algumas dessas pesquisas.

Assim, Britto (1984) divide a história da RBEP em três períodos, sendo que, para ele o primeiro contempla as gestões de Lourenço Filho e de Murilo Braga (1944 a 1951), levando em conta o fato de, nesse período, o enfoque das publicações ser dado às questões relacionadas à administração escolar e à psicologia escolar.

¹⁵ Característica mencionada por Célio Cunha quando se referiu a Capanema em sua obra *Educação e autoritarismo no Estado Novo* (1981, p. 168-169)

Saavedra (1988), por seu turno, periodiza a história do Inep em quatro momentos, sendo que o primeiro deles corresponde ao período das gestões de Lourenço Filho e de Murilo Braga (1937 a 1951) à frente do órgão. A autora define essas fases a partir dos tipos de pesquisa que foram realizadas e nesse sentido, segundo ela, esse primeiro momento foi marcado pela influência de Lourenço Filho, tanto pela ênfase dada à psicologia como pelo enfoque dispensado ao tema “Institucionalização da Pesquisa Educacional”.

Com relação a Gandini (1995), a autora não faz necessariamente uma periodização da RBEP, mas considera as gestões de Lourenço Filho e de Murilo Braga (1944 a 1952) como representativas, dada a influência de Lourenço Filho, no Inep e na RBEP nesse período.

Já para Moura (2018), a gestão de Murilo Braga pode ser caracterizada como um período em que diminuíram as publicações com temas mais práticos e, também, em que aumentou a quantidade de artigos com temas voltados para o viés de psicologia aplicada.

Antes de refletir sobre alguns aspectos relacionados à gestão de Anísio Teixeira à frente do Inep, julgou-se necessário apresentar os contextos históricos do decênio de 1950, o que auxiliará o leitor a compreender a conjuntura em que esse intelectual estava inserido enquanto desenvolvia a sua gestão.

A década de 1950 foi marcada, numa escala quase mundial, por um processo de urbanização que contribuiu para a constituição de uma sociedade de massas e do consumo. O Brasil, governado, no período, por Getúlio Vargas e por Juscelino Kubitschek, viveu, também, iniciativas voltadas ao desenvolvimento. No caso de Getúlio Vargas, que entre 1951 e 1954 presidiu, pela segunda vez, o país, seu governo foi marcado pela prioridade à expansão da indústria. A base desenvolvimentista de sua gestão contribuiu para que o país avançasse em vários aspectos, entre os quais Schwarcz e Starling (2015) destacam dois, ambos ligados à produção de energia. Assim para as autoras, “[...] A indústria do petróleo definia uma das pinças da ofensiva de Getúlio Vargas para levar adiante o projeto de industrialização do país, a segunda pinça era a geração de energia elétrica [...]” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 402).

Para Darcy Ribeiro (2015), o processo de urbanização marcha, geralmente, de forma associada ao processo de industrialização, sendo que, devido às interferências de fatores externos, nenhum deles é linear. No Brasil, por exemplo, tanto a industrialização como a urbanização provocaram o que o autor denomina

“urbanização caótica”, dados os desarranjos sociais ocasionados pela expulsão da população do campo, gerando, quase que de maneira compulsória, o fenômeno chamado de êxodo rural.

De acordo com Moura (2018), durante esse processo de industrialização, “[...] não só a população assumia novos padrões de comportamento, como também a paisagem mudava. Prédios eram construídos, casas com estilos modernos, moda, novos hábitos, novos valores, dentre muitas outras transformações” (MOURA, 2018, p. 113).

Nesse sentido, já com relação ao governo de Juscelino Kubitschek, Schwarcz e Starling (2015) afirmam que essas mudanças nas paisagens e nos costumes resultam de um processo de intensa industrialização provocadas durante essa gestão presidencial:

[...] A partir de 1958, os brasileiros viram se materializar nas ruas e estradas duas novidades: o DKW-Vemag, que, apesar de barulhento, era o primeiro automóvel a sair da fábrica com 50% de peças nacionais, e a Rural Willys, o primeiro carro também nacional com tração nas quatro rodas. A expansão da malha rodoviária foi provavelmente o melhor momento do Plano de Metas. Juscelino pavimentou 6 mil quilômetros de novas rodovias entre 1956 e 1960, num país que até então contava apenas 4 mil quilômetros de estradas, e viabilizou uma rede de integração territorial capaz de garantir a circulação de mercadorias entre as áreas rurais e os principais centros industrializados, além de criar novos mercados. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 416)

Na segunda metade da década de 1950, Juscelino Kubitschek criou o Plano de Metas, que deu popularidade ao seu lema “50 anos em 5”. De acordo com o então presidente, a peculiaridade da sua proposta governamental era a de que, diferentemente dos planos dos outros candidatos à presidência da república, o seu Plano de Metas possibilitaria que o Brasil crescesse de forma acelerada, a partir de uma política desenvolvimentista.

Para Schwarcz e Starling (2015), porém, se por um lado o Plano de Metas de Juscelino viabilizou as condições para que o Brasil avançasse industrialmente, por outro esse atalho, criado com a finalidade de acelerar o crescimento do país, ocasionou três prejuízos: primeiro, facilitou para que as empresas estrangeiras assumissem o controle dos setores de desenvolvimento econômico; segundo, aumentou a dívida externa do país; e, por fim, o terceiro prejuízo está relacionado ao crescimento da inflação.

Contudo, Plano de Metas significou o projeto de um novo Brasil, que seria possível a partir de uma política com foco no desenvolvimento da nação. Esse projeto de um Brasil desenvolvido contagiou muitos intelectuais. De acordo com Schwarcz e Starling (2015),

[...] O governo de Juscelino manteve sintonia com uma franja de intelectuais de várias origens e especialidades dispostos a provar que seria possível construir para o país alternativas de modernidade fora do modelo norte-americano. Um dos grupos que se aproximaram de JK estava instalado no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), órgão ligado à Casa Civil da Presidência da República, com sede no Rio de Janeiro. [...] Esse grupo forneceu fundamentação teórica para projetos do alto escalão da administração de Kubitschek e contribuiu com uma visão ampla do Brasil e de seu processo de industrialização [...]. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 417).

A década de 1950 distinguiu-se pela criação de vários órgãos ligados ao governo com foco na pesquisa e na educação, entre os quais destacam-se a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), além da implementação de centros de pesquisa.

De acordo com Moura (2018), a criação dessas instituições no decênio de 1950 indica o anseio pelo crescimento de uma nação desenvolvida e revela, também, peculiaridades do período, se comparado com os anos anteriores.

2.2.2 A vida pública de Anísio Teixeira com foco em sua gestão no Inep (1952 – 1964)

Antes de apresentar alguns aspectos relacionados à gestão de Anísio Teixeira como diretor do Inep, considerou-se necessário expor um pouco da trajetória da vida pública desse intelectual, a fim de que se possa compreender as concepções pedagógicas que influenciaram seus posicionamentos.

Em 1924, Anísio Teixeira é nomeado inspetor-geral do Ensino pelo então governador da Bahia, Góes Calmon. Com o objetivo de se qualificar para exercer essa função, em 1925 Anísio Teixeira viaja para a Bélgica, França, Espanha e Itália e, com isso, tem a possibilidade de observar diferentes modelos de sistema educacional dos países europeus, o que contribui para que ele implementasse várias reformas e intervenções no ensino do seu Estado.

Em 1927 e 1928, Teixeira viaja para os Estados Unidos da América (NUNES, 2000), ocasiões em que cursa pós-graduação, e, na University of Columbia, o mestrado. É nesta segunda etapa de estudos que Anísio conhece John Dewey, filósofo que viria a influenciá-lo. Sua vivência nos Estados Unidos o inspirou a escrever as obras *Aspectos americanos de educação*¹⁶, publicada em 1928, e *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*¹⁷ e *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*¹⁸, ambas de 1934.

Em 1929, Anísio Teixeira adentra ao gabinete de trabalho de Fernando Azevedo, então diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, com uma carta de recomendação de Monteiro Lobato. Um de seus trechos dizia:

Fernando. Ao receberes esta, para! Bota prá fora qualquer senador que esteja lhe aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado por ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o maior coração que eu já encontrei nestes últimos anos de minha vida, O Anísio viu, sentiu e compreendeu a América o aí te dirá o que realmente significa esse fenômeno novo no mundo. Ouve-o, adora-o como todos os que o conhecemos o adoramos, e torna-te amigo dele como me tornei, como nos tornamos eu e você. Bem sabes que há uma certa Irmandade no mundo e que é desses irmãos, quando se encontram, reconhecerem-se. Adeus. Estou escrevendo a galope, a bordo do navio que vai levando uma grande coisa para o Brasil: o Anísio lapidado pela América. Lobato. (AZEVEDO, 1929, p. 111 apud GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 51).

Em 1931, Anísio Teixeira sucede a Fernando de Azevedo na Diretoria-Geral da Instrução Pública do Distrito Federal.

Influenciado pelas leituras de John Dewey e por suas vivências na Europa e nos Estados Unidos, somadas à sua origem brasileira, Anísio era um grande defensor da democracia e do estabelecimento de educação de qualidade para a população, pois, na sua visão educacional baseada no princípio liberal, somente dessa forma todos puderiam competir de maneira igualitária. Ou seja, Anísio Teixeira queria oferecer igualdade de condições na “largada da competição” do mundo liberal. Nesse sentido, nos termos de Balestrin, Sponchiado e Sudbrack (2017):

Inspirado pelo filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, Anísio Teixeira trouxe várias contribuições à educação do Brasil. O intelectual Anísio soube propor uma forma própria e necessária para

16 TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação*. Salvador: Tip. de São Francisco, 1928. 166 p.

17 TEIXEIRA, Anísio. *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1934. 195 p.

18 TEIXEIRA, Anísio. *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934. 210 p.

resolver as questões educacionais brasileiras. Foi assim na luta empreendida em defesa da escola pública brasileira como via para a consolidação da democracia, bem como no projeto de educação integral e em tempo integral, defendido como pressuposto necessário para a garantia da igualdade de oportunidades educacionais. (BALESTRIN, SPONCHIADO e SUDBRACK, 2017, p. 127).

Taxado por alguns setores da sociedade brasileira das décadas de 1960 e 1970 como comunista, Anísio tornou-se alvo de perseguição política pelo governo ditatorial. Não porque de fato defendesse o comunismo (e mesmo que o fizesse, não estaria a perseguição justificada), mas porque seu projeto de educação democrática era incompatível com os interesses da elite que mantinha o governo militar. O comunismo, pelo menos no caso de Anísio, foi a justificativa fácil para que uma sociedade polarizada não se opusesse à perseguição de um homem que lutou a vida inteira pela democracia e por uma educação científica de qualidade para todos.

A maioria dos atuais estudiosos de Anísio Teixeira concorda que ele não era comunista, mas liberal e democrata. Anísio desejava que, por meio da escola pública, todas as pessoas tivessem acesso às posições que o mérito de cada uma pudesse alcançar na sociedade, ou seja, desejava que a escolarização não fosse uma barreira, mas um trampolim para uma sociedade cada vez mais especializada e científica.

Segundo Souza e Machado (2011), Anísio Teixeira desenvolveu um trabalho para a implantação de uma escola pública de qualidade, laica e gratuita a toda a população brasileira. No mesmo sentido, Balestrin, Sponchiado e Sudbrack (2017) afirmam que Anísio acreditava que a democracia era o meio para o desenvolvimento de uma sociedade moderna e industrializada que despontava desde a década de 1930. Também de acordo com os autores, em consonância com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento da sociedade, a escola também deveria oferecer, na concepção de Anísio Teixeira, um ambiente que fortalecesse a democracia, de forma que os alunos pudessem aprender e experimentar, na prática, o significado de uma vida social em que todos conhecessem o seu papel na sociedade. Somente assim a escola poderia contribuir com a formação de cidadãos adequados a uma sociedade que estava em constante mudança, dada a influência da industrialização.

Ainda segundo Balestrin, Sponchiado e Sudbrack (2017), Anísio Teixeira também defendia a ideia de que a escola não deveria apenas qualificar os alunos para a mão de obra, mas que tinha a função de formar cidadãos críticos e participativos na sociedade. Assim, de acordo com eles:

Para Anísio Teixeira, um contexto histórico vivido por qualquer povo necessita de quatro instituições indispensáveis: "a família, o Estado, a Igreja e a escola" (TEIXEIRA, 1997, p. 98). Entre elas, a escola é a maior responsável pela formação de cidadãos e socialização do ser humano. Para o autor, a educação escolar não se limitava à alfabetização, tinha a missão maior de elevar o nível cultural dos indivíduos frequentadores da escola. Anísio atribuía especial importância e inferia à escola tamanha responsabilidade por afirmar que a família apresentava-se enfraquecida, devido à reconstrução social moderna. Nesse contexto, havia necessidade da escola ampliar seus deveres [...]. (BALESTRIN; SPONCHIADO; SUDBRACK, 2017, p. 129)

Percebe-se, na citação acima, que o foco na escolarização como meio principal de formação de cidadãos não significou a exclusão da importância das outras instituições. Contudo, Anísio Teixeira reforça a necessidade de a escola ampliar os seus deveres em um contexto de enfraquecimento da instituição familiar, dada a reconstrução social moderna.

Com mais de quarenta anos de vida pública, Anísio Teixeira produziu diversos textos sobre educação, muitos dos quais transformados em livros. Para todas as doze obras publicadas, o próprio Anísio separava os conteúdos que achava mais relevantes e que deveriam compor as edições. A seguir, com o objetivo de evidenciar os temas de que Anísio Teixeira se ocupou em pesquisar e refletir, apresenta-se algumas de suas obras, em ordem cronológica, junto do contexto em que foram escritas.

Assim, a primeira obra que relacionamos, *Aspectos americanos de educação*¹⁹, livro que resulta de suas observações quando fez sua primeira viagem aos Estados Unidos para estudar a organização escolar, foi lançada no final de seu mandato como diretor da Instrução Pública da Bahia, em 1928. Posteriormente, em 1930, Anísio publica as primeiras traduções em português dos ensaios do filósofo John Dewey. O livro, chamado *Vida e educação*, foi o que o inspirou para propor as mudanças no sistema de educação no Brasil.

Em 1932, Anísio assina, junto com os principais educadores do país, o *Manifesto dos pioneiros pela Educação Nova*²⁰, escrito por Fernando de Azevedo. O manifesto tratava de uma escola pública, gratuita, universal, laica e dirigida pelo Estado. Por conta disso, Anísio foi chamado de populista, estatizante e ateu.

¹⁹ TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação*. Salvador: Tip. de São Francisco, 1928. 166 p.

²⁰ Os dois manifestos produzidos pelos escolanovistas estão disponíveis na obra: *MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova* (1932) e *dos educadores* (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).

O seu segundo livro, *Educação para a democracia*²¹, foi publicado após sua exoneração do cargo de diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, em 1936.

Sob uma grande pressão política, publicou mais dois livros, em 1956 e 1957, respectivamente, *A educação e a crise brasileira*²² e *Educação não é privilégio*²³. Em *A educação e a crise brasileira*, de acordo com o catálogo de uma exposição de suas obras, produzida pelo Inep, o intelectual:

Aborda a gravidade da situação educacional brasileira, mostra os padrões brasileiros de educação e cultura, analisa também os modelos anteriores e os vigentes. Avalia a relação sociedade e educação, ressalta a influência da estratificação social sobre as oportunidades educacionais dos indivíduos. Tece comentários sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (INEP, 2000).

A obra *Educação não é privilégio* foi a que mais gerou polêmica, pois ela, segundo o mesmo documento:

examina a situação educacional brasileira, reconhece a existência de dois tipos de ensino destinados a classe sociais distintas. Chama a atenção para a necessidade de uma nova política educacional e apresenta um plano para a reconstrução da escola brasileira. Num segundo momento, faz a defesa da escola pública universal e gratuita. (Inep, 2000).

O incômodo gerado pela obra foi tal que ela fez com que bispos católicos pedissem a exoneração de Anísio do Inep. Ele, porém, conseguiu apoio de órgãos do Legislativo, do Executivo, do meio acadêmico e de setores combativos da intelectualidade, de modo que conseguiu, assim, fazer frente às pressões..

Seus outros livros foram publicados após o final de seus mandatos na gestão do Instituto. Entre eles, destacamos, como última deste elenco, a obra *Ensino superior no Brasil*²⁴, única a ser editada após sua morte, ocorrida em 1971. O livro traz textos sobre a universidade brasileira, nos quais Anísio faz uma análise bem detalhada da concepção de universidade, dos primórdios até a Reforma de 1968.

Após essa ligeira apresentação da trajetória da vida pública e de algumas publicações de Anísio Teixeira, apresenta-se, a seguir, alguns aspectos relacionados à sua gestão no Inep, ocorrida entre 1952 e 1964. De acordo com Silva (2015), apesar

²¹ TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*: introdução à administração educacional. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 263 p.

²² TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956. 355 p..

²³ TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. 250 p..

²⁴ TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 186 p..

de Anísio ter deixado a direção do órgão em 1964, em decorrência do Golpe Militar brasileiro, ele ainda manteve sua influência no Instituto. A autora constatou que:

[...] No período que corresponde aos anos de 1965 a 1971, foram encontrados oito artigos: dois artigos tratavam de ciência de forma geral e seis versavam sobre pesquisa educacional. Destaca-se que, destes seis, cinco faziam parte de um número que tratava do tema pesquisa educacional: o número 115, vol. 52, de julho/setembro de 1969. (SILVA, 2015, p. 134)

Segundo Rothen (2005) o Inep foi refundado por Anísio Teixeira com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacionais (CBPE), o qual buscou, justamente, descentralizar as ações do Instituto. Criado em dezembro de 1955 pelo decreto nº 38.460, com sede no Rio de Janeiro e inicialmente sob a direção de Péricles Madureira Pinho, o CBPE tinha os seguintes objetivos, previstos na lei que o instituiu:

- a) pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país;
- b) elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país - em cada região - nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;
- c) elaboração de livros de fonte e de textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, formação de mestres e sobre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional;
- d) treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias (INEP, 1957, pp. 146-147).

Concomitantemente à criação desse centro de pesquisas, foram implantados, também, Centros Regionais de Pesquisa (CRPEs) em: Salvador, Belo Horizonte, Recife e Porto Alegre. Apesar de estarem submetidos ao Inep, Xavier (1999) ressalta que esses centros tinham os seguintes departamentos autônomos: Departamento de aperfeiçoamento do magistério (DAM); Departamento de pesquisas educacionais (Depe); Departamento de pesquisas sociais (DEPS); e o Departamento de documentação e informação pedagógica (DDIP).

Segundo Moura (2018), a criação desses centros, vinculados diretamente ao Estado representa uma ampliação das estruturas de pesquisas relacionadas à educação em nível nacional e local. De acordo com a autora:

Nos decênios de 1950 e 1960, as estruturas institucionais de pesquisa educacional se ampliaram alcançando dimensão nacional. A partir de 1955, a pesquisa educacional passou a ser vinculada diretamente ao

Estado, por meio de um conjunto de instituições coordenadas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) - do INEP, órgão criado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Naquela década, pode-se observar um movimento mais amplo de intensificação da ação governamental no sentido da construção de aparatos oficiais relacionados, não só ao estudo, mas também ao planejamento da educação nacional. Nessas condições, a pesquisa educacional passou a ser importante nas discussões sociais e políticas, tanto em âmbito nacional, quanto em âmbito local, especialmente, nas regiões do país onde estavam localizados seus Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. (MOURA, 2018, p.36).

Com relação à manifestação de suas ideias na *Revista*, apesar do declarado posicionamento político de Anísio Teixeira, Böger (2018) identificou, em sua pesquisa, que entre a publicação referente a janeiro-março de 1953 e a de julho-setembro de 1960, a RBEP não publicou o Editorial. Com relação a isso, segundo o autor:

[...] Uma hipótese que talvez explique a situação é a suposição de que o dissenso entre as posições de Anísio Teixeira e do MEC levaram-no a não falar como voz da Revista, mas antes como mais um intelectual defendendo uma perspectiva política própria diante da LDB. Neste período sem editoriais, Anísio geralmente era o autor do primeiro artigo da Revista, sendo muito raro que um número fosse publicado sem uma produção de sua autoria sobre as disputas relacionadas à LDB e os temas diretamente relacionados à defesa do ensino laico, centralmente público, estatal e gratuito. (BÖGER, 2018, p. 85)

Ainda a respeito da presença dos posicionamentos do diretor do Instituto no periódico, ao analisar os pontos de convergência entre as ideias contidas no Manifesto da Escola Nova e os escritos assinados por Anísio Teixeira e publicados na RBEP durante a sua gestão, Pereira (2016) identificou que:

o educador defendeu a ideia de uma escola pública, universal e gratuita, a qual foi igualmente defendida pelos Pioneiros da Educação Nova ao tratarem da educação, como uma função essencialmente pública e também ao abordarem a questão da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação.

Movimento semelhante fez Anísio Teixeira ao discutir, em diversos momentos a frente do INEP, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ideia essa que estava contida no Manifesto, ao fazer proposições sobre o Plano de Reconstrução Educacional, apontando a necessidade de criação de um instrumento normativo para a educação no Brasil. (PEREIRA, 2016, p. 88).

Dentre os temas debatidos por Anísio Teixeira durante as discussões e o processo de elaboração dos textos que iriam resultar na LDB de 1961, está a educação pública. Em relação a essa questão, conforme aponta Böger (2018). Teixeira defendia que:

[...] a Educação Básica deveria ser garantida para todas as crianças,

com um parâmetro único, para reduzir as desigualdades regionais, posição que ia de encontro a alguns grupos, principalmente os privatistas, que se colocavam contra a unificação do sistema. (BÖGER, 2018, p. 85).

Em um dado momento desses embates, os grupos denominados católicos conservadores e privatistas liberais aceitaram a política de descentralização administrativa da educação e passaram a defendê-la, pois perceberam que se beneficiariam com o monopólio das instituições escolares e com os repasses dos recursos governamentais. Com relação à proposta de unificação do sistema educacional, porém, tais grupos se posicionaram contrariamente. A justificativa para essa postura se deve ao fato de que, como bem observou Böger (2018):

[...] a unificação obrigaria as instituições privatistas a adequar vários aspectos das suas escolas a uma proposta de ensino mais ou menos comum ao sistema público. Muitas das instituições privadas direcionadas às elites, especialmente as de cunho religioso, negavam-se a 'rebaixar' seus programas de ensino, a adotar novos processos de organização escolar ou a laicizar suas instituições. A defesa de Anísio pela unificação era uma defesa da estatização do aparelho educacional e do controle das instituições privadas por princípios organizativos estatais.

No momento em que se propôs a unificação, a iniciativa foi tachada pelos liberais, privatistas e católicos como uma tentativa autoritária de homogeneizar a educação brasileira e ferir o direito à liberdade democrática e à diversidade. (BÖGER, 2018, pp. 85-86).

A fim de desconstruir qualquer engano propagado pelos grupos opositores, a RBEP se ocupou de discorrer sobre o tema relacionado à política de unificação da educação a fim de convencer a população da sua necessidade e dos seus benefícios no sentido de fortalecer uma sociedade democrática (BÖGER, 2018).

Ao analisar os artigos publicados pela RBEP entre 1952 e 1964, período que corresponde à gestão de Anísio Teixeira, Sguissardi e Silva Junior (1998) identificaram que Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, intelectuais que defendiam a concepção escolanovista e que eram signatários do Manifesto dos Pioneiros, assinaram 55 dos textos, volume que, levando-se em conta o total de 47 números editados no período, corresponde a 24,7% dos artigos publicados. Esse dado, ainda que quantitativo, anuncia também uma informação qualitativa, pois revela que existiu uma forte influência das concepções escolanovistas nos textos publicados pela RBEP durante a gestão de Anísio Teixeira no Instituto.

Em um recorte temporal mais amplo, Sguissardi e Silva Junior (1998) destacam a permanência da influência de intelectuais que defendiam o Movimento da Escola Nova, dado o grande volume de publicações da RBEP assinadas por eles:

Somando-se os artigos dos dois períodos (1952 a 1979), temos os seguintes escores: Anísio Teixeira, 45 artigos; Jayme Abreu, 25; Lourenço Filho, 18. Seguem depois: J. Roberto Moreira, com 11; Newton Sucupira e Valnir Chagas, com 10 cada um; Fernando de Azevedo e Durmeval Trigueiro, com 9 cada um, para um total de aproximadamente 450 artigos publicados nesses 27 anos e 100 números editados. (SGUISSARD e SILVA JUNIOR, 1998, p. 105).

Em um relatório publicado em 1952, Milton de Andrade Silva, funcionário de carreira do Inep que atuou na condição de chefe da RBEP entre 1947 a 1952, informou que, com exceção dos textos que deveriam ser publicados na seção “Atos oficiais”, eram poucos os textos enviados à *Revista*.

Rothen (2005) ressalta que apesar de a abertura do periódico para receber textos de pesquisadores brasileiros constar nos editoriais da *Revista* desde a gestão de Lourenço Filho, também consta, nos mesmo editoriais, de forma contraditória, o termo “colaboração sempre solicitada”.

No mesmo estudo, o pesquisador identifica que é apenas em 1983 que a *Revista* apresenta normas e procedimentos para o envio de artigos. Segundo Böger (2018, p. 69) “[...] na revista havia a informação de que toda correspondência destinada à RBEP deveria ser enviada para a caixa postal do diretor do INEP”.

Esses apontamentos evidenciam que os textos publicados pela RBEP durante o período que corresponde às gestões de Lourenço Filho, Murilo Braga e Anísio Teixeira foram selecionados pelos seus respectivos diretores, que utilizaram o critério de publicar textos que apresentam a concepção de educação baseada nos ideais escolanovistas.

Ainda sobre a seleção de artigos publicados na RBEP, Böger (2018) assinala que durante as gestões dos pioneiros não se publicaram textos assinados por notórios católicos conservadores. Da mesma forma, em contrapartida, Anísio Teixeira também não teve espaço para publicar durante o governo ditatorial varguista.

Apesar de alguns pesquisadores mencionados anteriormente considerem o período das gestões de Lourenço Filho e de Murilo Braga (de 1944 a 1951) como a primeira fase da RBEP, Anísio Teixeira apresenta uma crítica à curta gestão de Murilo Braga, diferenciando-a da gestão de Lourenço Filho, conforme apontou Rothen (2005) quando analisou o “Discurso de Posse” de Anísio Teixeira:

[...] É interessante lembrar que este foi proferido em um momento de consternação pelo trágico falecimento de Murilo Braga, durante o segundo governo de Getúlio Vargas. O tom de ruptura é explícito quando Anísio Teixeira, ao se referir à “Revolução de 1930”, afirma que se sabe como uma revolução inicia, mas não como ela termina. O tom de ruptura se mantém mesmo quando no discurso faz uma menção elogiosa a Lourenço Filho, e que pode ser interpretada como uma crítica a Murilo Braga. (ROTHEN, 2005, pp. 196-197).

No “Discurso de Posse” da direção geral do Inep, Anísio Teixeira apresenta um diagnóstico crítico da educação brasileira e indica que a solução é retomar o processo de reconstrução da escola, que se iniciou nas décadas de 1920 e 1930, mas que foi interrompido pela postura centralizadora do Estado Novo, que promoveu uma educação uniformizadora, a qual buscava atender apenas as expectativas das indústrias (Rothen, 2005).

Ao assumir a gestão do Instituto, Anísio Teixeira publicou um texto na seção Editorial da RBEP, em que faz menção ao Manifesto de 1932. Com isso, denota-se a sua intenção em deixar explícito que a sua gestão representa uma retomada da linha editorial originária do Inep: defesa de uma concepção de educação baseada na visão escolanovista (ROTHEN, 2005).

Esse posicionamento escolanovista foi reforçado, no mesmo texto, quando Teixeira se refere a algumas bandeiras levantadas pelo Movimento da Escola Nova, como a importância da educação para promover uma profunda renovação que valorizasse os princípios democráticos:

[...] conforme afirmavam os educadores que assinaram o famoso manifesto de 1932, conhecidos como os "Pioneiros da Educação Nova", "toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de profundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação" (RECONSTRUÇÃO educacional, 1952, p. 6).

Braghini (2005), ao refletir sobre “a relação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos com o Estado” concluiu que, em meado dos anos 1950, a *Revista* reunia estudos, pesquisas, intelectuais e ideias e, além disso, divulgava conhecimentos e ordenações que serviam para legitimar o governo como uma instituição funcional, principalmente no que se refere à educação. Segundo a autora,

[...] a produção da RBEP não era meramente a divulgação das

produções estudadas e pesquisadas por órgãos governamentais, estabelecendo diretrizes políticas para a Educação, mas atuava como um registro dos possíveis ditames do governo feito pelas pessoas que, de fato, se articulavam para que fossem estabelecidas diretrizes governamentais. Um registro humano, não de normas pré-estabelecidas por um Estado superior que ditava regras, mas de um grupo que recebia aval do Estado, sua chancela, para que ali fosse produzido o conhecimento e as ordenações em nome dele, para finalmente chegar às páginas da RBEP como um bem público, modelar, a ser publicado. (BRAGHINI, 2005, pp. 24-25).

Segundo Valdamarin (2010), o início do século XX foi marcado por uma efervescência de educadores que apontavam para a necessidade das mudanças na educação, visto o novo contexto de urbanização, modernização e industrialização. Para tanto, esses estudiosos apresentavam prescrições pedagógicas fundamentadas em pesquisas e anunciavam uma nova perspectiva, a qual contribuiu para o surgimento de várias tendências pedagógicas. Conforme a autora:

Nas décadas iniciais do século XX, tanto nos Estados Unidos da América, como na Europa e no Brasil, educadores proeminentes criticavam a educação então existente e anunciavam mudanças na sociedade (em geral, decorrentes da urbanização, dos processos de trabalho e da organização familiar) para justificar a necessidade de alteração nas finalidades e nos processos escolares. As novas possibilidades orientadoras da intervenção no sistema educacional estavam amparadas em experimentos científicos, consideravam o desenvolvimento infantil como determinante para o processo educativo e a atividade como elemento do processo cognitivo. Na combinação das características comuns e específicas dessas análises e pesquisas são produzidas prescrições para a prática pedagógica e para a atuação dos professores que possibilitam reuni-las no mesmo movimento e afirmar a constituição de uma tendência (VALDEMARIN, 2010, p. 88).

O denominado Movimento da Escola Nova, ou das Escolas Ativas, surge nesse contexto de efervescência crítica dos educadores ao modelo de educação existente. Esse Movimento aglutinou várias tendências educacionais, obras e autores, que, apesar das suas diferenças, apresentam elementos comuns que possibilitaram a sua unificação. Entre as semelhanças, pode-se citar as de que eles: consideravam o tema da educação pelo conceito da renovação pedagógica, sinalizavam que a função da escola precisava ser atualizada, ao mesmo tempo em que criticavam os métodos e os conteúdos de ensino existente; e apresentavam novos caminhos para se ensinar e aprender.

Segundo Giorgi (1992), essa tendência pedagógica influenciou a educação brasileira de tal maneira que ainda nos dias de hoje percebemos indícios das suas concepções:

[...] Acostumamo-nos a considerar ofensiva a palavra tradicional. Ao mesmo tempo, também nos acostumamos a ter impressão melhor de uma classe onde os alunos estejam se mexendo, de preferência fazendo alguma coisa com as mãos, que de uma classe onde eles se encontrem sentados. Acostumamo-nos a considerar o trabalho em grupo um fim em si mesmo. Acostumamo-nos a usar a expressão “aprendizagem ativa” e contrapô-la ao “ensino de giz e saliva”. Educação, para nós, é vida, e não preparação para a vida. Costumamo-nos a dizer que “mais importante que aprender, é aprender a aprender”. Aceitamos facilmente a afirmação de que a mais importante ciência auxiliar da educação é a psicologia. Concordamos entusiasticamente quando se diz que, formando indivíduos críticos e não-preconceituosos, estamos contribuindo para a transformação social. Achamos mais importante renovar os métodos do que repensar os conteúdos. São indícios de que, para o bem ou para o mal, a Escola Nova se enraizou profundamente nas nossas cabeças [...]. (GIORGI, 1992, p.5).

Ainda que se possa identificar pontos de contato entre as diferentes tendências presentes no Movimento da Escola Nova, destaca-se, no entanto, que ele não é uniforme, dada a sua variedade de autores, teorias e preposições pedagógicas, as quais surgiram em contextos e lugares diferentes.

No Brasil, esse Movimento se consolidou pelo seu intento de renovação pedagógica durante as décadas de 1920 e 1930. Apesar de a legislação não acompanhá-las de forma mais consistente, algumas reformas educacionais estaduais que aconteceram, principalmente na década de 1920, são inspiradas nesse Movimento.

Em 1932 é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e, de acordo com Vidal (2013), além de esse documento representar uma reivindicação da direção do movimento de renovação educacional brasileiro, ele também exibe um triplo propósito: modernizar o sistema educacional brasileiro a partir das suas proposições pedagógicas; criar e trazer notoriedade a um personagem coletivo, os pioneiros intelectuais que estavam comprometidos em apresentar propostas que visavam superar os problemas educacionais do Brasil; e, por fim, instituir um marco de oposição ao modelo de educação tradicional.

A pesquisadora evidencia, também, que o Movimento da Escola Nova apresenta um entrelaçamento de três aspectos: pedagógico, ideológico e político. Assim, conforme explica:

No que tange ao primeiro aspecto (de ideia pedagógica), a indefinição das fronteiras conceituais havia permitido que a expressão Escola Nova aglutinasse diferentes educadores – católicos e liberais – em torno de princípios pedagógicos do ensino ativo. No segundo caso, a fórmula oferecera-se como meio para a transformação da sociedade, servindo às finalidades divergentes dos grupos em litígio. Já na terceira acepção, tornara-se bandeira política, sendo capturada como signo de renovação do sistema educacional pelo Manifesto e por seus signatários. (VIDAL, 2013, p. 581).

No contexto de lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, instaurou-se, também, a já mencionada política ditatorial do Estado Novo, a qual, com a Reforma Capanema, implementada a partir das chamadas Leis Orgânicas do Ensino, regulamentou o ensino. As reformas promovidas nesse processo consolidaram uma educação fundamentada no currículo prescritivo e centrado nas humanidades clássicas. Inspiradas numa visão centralizadora, característica do governo de então, não havia liberdade para os Estados reformarem os seus currículos, uma vez que o currículo era unificado para todo o país.

Com o fim do Estado Novo, porém, se anuncia um processo de redemocratização da política brasileira, o que, conseqüentemente, influenciou a política educacional. É nessa conjuntura que ganha força o intento de se criar uma Lei de Diretrizes Educacionais que buscasse consolidar a democracia brasileira.

Nesse contexto de fortalecimento da democracia nacional, muitos intelectuais ligados ao Movimento da Escola Nova, como Anísio Teixeira, ganharam visibilidade. E, como inspiração, tanto para esses educadores, cujas teorias e práticas educacionais objetivavam a construção de uma escola e de uma sociedade democráticas, como para o próprio Movimento Escola Nova, estavam as proposições pedagógicas de John Dewey.

Vale notar que as ideias de Dewey com relação à pedagogia, elaboradas a partir dos experimentos realizadas na Escola Laboratório de Chicago, defendem uma noção de democracia que surgiu no bojo da sociedade liberal norte-americana. Nesse sentido, considera-se que não era seu intento realizar uma revolução social para mudar as estruturas de classes, mas apenas sinalizar sobre a necessidade de uma reforma social.

A seguir são apresentadas, de forma geral, algumas das proposições pedagógicas do intelectual norte-americano, as quais foram profundamente discutidas e refletidas na obra *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*, publicada, em 2010, por Vera Teresa Valdemarin.

Assim, de acordo com Dewey (apud VALDEMARIN, 2010), dada a revolução intelectual que foi provocada pela Revolução Industrial, a qual aumentou a possibilidade de circulação do conhecimento e de acesso a ele, o princípio organizativo escolar deveria ser renovado em seu contexto. Ou seja, para ele, a organização escolar precisava ser mudada para contribuir com o progresso social.

Partindo da compreensão de que a criança tem quatro impulsos que devem ser explorados na escola, quais sejam, o instinto social; o instinto para construir; o instinto da investigação; e a expressão artística, o autor (apud VALDEMARIN, 2010) defende que o caminho correto para criar um vínculo entre a escola e a vida da criança é organizar a escola para estimular esses impulsos no aluno.

Sobre a organização curricular escolar da sua época, Dewey (apud VALDEMARIN, 2010) sinaliza que é necessário aproximar o currículo das experiências do aluno, uma vez que ele “[...] Concebe o conhecimento infantil como ponto de partida do progresso e o currículo como o meio para progredir da experiência presente até o saber formalizado nas diferentes áreas.” (Dewey, 1959 apud VALDEMARIN, 2010, p. 40).

2.3 Currículo pré-ativo – a colaboração dos intelectuais no processo de constituição do currículo

Etimologicamente, a palavra currículo, segundo Gimeno Sacristán (2013)

[...] deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...] Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos propostos e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Por essa definição, percebe-se que a origem da palavra currículo expressa a delimitação dos conteúdos a serem ensinados pelos professores e aprendidos pelos alunos. Porém, dada as diversas perspectivas que permeiam essa palavra, o currículo apresenta uma variedade de definições.

Estudos históricos apontam que a primeira menção do termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Embora essa menção ao tempo não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos de currículo, é importante observar que ela já embute uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional, ou, em outros termos, a ideia de um plano de aprendizado. Assim, já nesse momento o currículo dizia respeito à organização da experiência escolar de sujeitos agrupados.

Segundo Lopes e Macedo (2011), a ideia de organização escolar está posta desde a primeira menção ao termo currículo e, aos poucos, para que os professores conseguissem atingir as expectativas do processo educativo, esse sentido foi ampliado para a organização de situações de aprendizagem.

Terigi (1996) relata que o campo do currículo enfrentou uma grande tensão no que diz respeito à sua concepção originária. Segundo o autor, não existe um entendimento unânime quando se trata da compreensão sobre a origem do termo *curriculum* e essa diversidade de entendimentos a respeito da origem da palavra expressa as várias perspectivas que se tem sobre o currículo: como ferramenta pedagógica da sociedade industrial; como plano estruturado de estudos; e como indicação do que se ensina. O autor menciona três pesquisadores que apresentam três origens distintas para o termo, dadas as peculiaridades das suas perspectivas:

* se o curriculum é a ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, acharemos sua origem nos Estados Unidos, em meados do século, como a encontra Díaz Barriga, ou ainda um pouco antes, na década de 20.

* se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como curriculum, podemos achá-la pela primeira vez em alguma universidade europeia, como propõe Hamilton;

* se é qualquer indicação do que se ensina, podemos chegar, como Marsh, a Platão e, talvez antes dele. (TERIGI, 1996, p. 163)

Para Díaz Barriga (1992),

O conceito “currículo” é criado no contexto da pedagogia da sociedade industrial. [...] Se, na década de 20, já circulam ensaios que orientam a problemática curricular, é só depois da Segunda Guerra Mundial que aparecem as primeiras formulações com um maior nível de articulação. Entre os principais textos desse período se encontram “Princípios básicos do currículo” (Tyler, 1949) e “Elaboração do currículo” (Toba, 1962). Em consequência do exposto, sustentamos, como afirmação central desse ensaio, que a teoria curricular surge e se desenvolve nas linhas conceptuais da pedagogia estadunidense. (BARRIGA, 1992, p.16-17 apud TERIGI, 1996, p. 162).

Díaz não desconhece a utilização dessa palavra na década de 1920, mas considera que o termo currículo tenha sido legitimado com um maior nível de articulação, quando o associa a uma ferramenta pedagógica estadunidense, criada no contexto de massificação da sociedade industrial.

Para David Hamilton, a origem do currículo está relacionada ao primeiro registro do uso da palavra *curriculum*, que foi feito no *Oxford English Dictionary*, em 1633. Ou seja, diferentemente de Díaz, Hamilton associa sua origem à primeira aparição do termo.

Já para Kemmis, “O termo *curriculum* tem uma longa história. Foi utilizado por Platão e Aristóteles para descrever os temas ensinados durante o período clássico da civilização grega” (Marsch, citado por Kemmis, 1988, p. 32 *apud* TERIGI, 1996, p. 163).

Em seus estudos, Terigi (1996) não busca escolher uma única origem verdadeira, pois a pesquisadora reconhece que todas as afirmativas denotam os sentidos historicamente construídos sobre o currículo.

Segundo Varela e Alvarez-Uría (1991 *apud* TERIGI, 1996), a ideia do currículo como plano geral que prescreve os conteúdos de ensino é consolidada a partir da Revolução Francesa, a qual, mais tarde, contribuirá com o desdobramento do processo de construção do currículo tecnicista que não objetivou apenas formar o cidadão, mas sim, cultivar, inculcar e formar os indivíduos com base nos valores de uma sociedade industrial. Ou seja, a denominada “escola moderna” resulta desse processo de transpor na organização escolar os processos racionais oriundos do mundo industrial, conforme afirma a citação a baixo:

A configuração dos Estados Nacionais europeus e a constituição da nova categoria *cidadão* geram esforços das administrações estatais por definir uma instituição educativa específica: a que se chamará de escola moderna. Entre as condições sociais de surgimento da escola nacional, destacam-se a definição de um estatuto da infância, a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças, o aparecimento de um corpo de especialistas da infância – dotados de tecnologias específicas e códigos teóricos –, o desmonte de outros modos de educação, e a imposição da obrigatoriedade escolar [...]. [...] os programas educativos da Revolução Francesa constituem aqui um novo ponto de emergência de um sentido característico do *curriculum*: estes programas interessam por construir planos de alcance nacional, destinados a prescrever, a partir dos Estado, a orientação geral, a organização e os conteúdos de ensino repartidos pelo sistema educativo nacional que começa a ser construído. (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991 *apud* TERIGI, 1996, p.

172, grifo da autora).

Para Tanner e Tanner (1975 apud LOPES; MACEDO, 2011), o currículo pode ser entendido:

[...] como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da expectativa sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno. (TANNER; TANNER, 1975, p. 45 apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).

A definição de currículo apresentada por Tanner e Tanner (apud LOPES; MACEDO, 2011) pode parecer óbvia, pois traz uma ideia muito presente nos dias de hoje, ou seja, a de currículo como uma organização sistemática que almeja formar indivíduos competentes, com habilidades e características adequadas aos anseios sociais contemporâneos. Porém, devido aos processos históricos, as expectativas e responsabilidades outorgadas à escola, a qual é sistematicamente organizada e oficializada pelo currículo, sofrem alterações, conforme apontam Lopes e Macedo (2011):

[...] Na segunda metade do século XIX, por exemplo, aceitava-se com tranquilidade que as disciplinas tinham conteúdos/atividades que lhes eram próprios e que suas especificidades ditavam sua utilidade para o desenvolvimento de certas faculdades da mente. O ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória. Apenas na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganhar força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).

No que diz respeito ao presente trabalho, a definição de currículo que será considerada correspondente à defendida por Ivor Goodson desde meados dos anos de 1980: a de currículo como uma construção social. A justificativa para essa escolha é a de que, nesta pesquisa, se levará em conta uma fase importante da constituição do currículo prescrito, a qual é denominada, por Goodson (1997), como currículo pré-ativo.

Com o conceito de currículo pré-ativo, Goodson considera o currículo como artefato social que é constituído em um terreno de constantes disputas e relações de poder, as quais podem ser observados a partir dos diálogos, conflitos e negociações de valores que são estabelecidos entre os sujeitos envolvidos com a questão da educação escolar.

Nesse sentido, tal definição contribui para a desnaturalização do currículo, uma vez que ela compreende que o currículo não é neutro, mas, sim, está permeado de valores, crenças e pressupostos históricos e sociais.

Neste estudo, julgou-se potente considerar o conceito de currículo pré-ativo, também, porque, a partir da análise dos textos da RBEP, busca-se responder as seguintes questões: como a prática de integração curricular foi alvo de reflexão dos autores que publicaram sobre essa temática na *Revista* no período de 1952 a 1964? Quem eram esses autores? Eles estavam ligados ao Movimento da Escola Nova brasileira? De que maneira essa ideia era apresentada nos textos? Esses autores também se dedicavam à crítica do currículo humanístico da Reforma Capanema? Essas publicações eram feitas por um grupo de especialistas em currículo? A ideia inicial de “integração de disciplinas” contemplava o ensino primário e secundário?

Destaca-se que essa pesquisa não tem o propósito de construir uma narrativa cronológica de um marco fundante em relação à gênese da interdisciplinaridade no Brasil, mas busca identificar quais eram as noções de integração curricular que circulavam nos textos publicados na RBEP durante a gestão de Anísio Teixeira.

A partir da percepção de que os conteúdos a serem ensinados foram, e geralmente são, curricularizados por uma sistematização disciplinar, nota-se, também, uma forte ligação entre esta última e as propostas curriculares. Por esse motivo, serão apresentadas, a seguir, algumas considerações em torno da construção histórica das noções de disciplina.

Para Bittencourt (2003), os estudos em História das Disciplinas surgem, quase que de forma simultânea, em vários países pois todos estão preocupados em “identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização” (BITTENCOURT, 2003, p. 15).

Segundo Chervel (1990), a história da disciplina e a ideia de disciplina que se conhece hoje são recentes. O próprio campo de pesquisa sobre a noção de disciplina escolar ainda não é objeto de uma reflexão aprofundada. Contudo, o estudo epistemológico desse campo de investigação nos permite compreender a natureza da entidade disciplinar e seus respectivos métodos para disciplinar.

A palavra disciplina, que tem origem no latim, é utilizada no fim do século XIX para remeter à instrução que o aluno recebe do mestre (GARDIN-DUMESNIL, 1815 apud CHERVEL, 1990, p. 222). Quanto à noção de “disciplina escolar”, ela estava

associada à vigilância, à disciplina e ao controle. Existiam, também, outros termos equivalentes a disciplina escolar que eram frequentemente utilizados, como objetos, partes, ramos ou matérias de ensino. Todas essas expressões “faziam par” com o verbo disciplinar, pois era essa a premissa que legitimava a ideia e a funcionalidade da disciplina escolar. Assim conforme explica o pesquisador francês:

No seu uso escolar, o termo “disciplina escolar” não designa, até o fim do século XIX, mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso [...].

Os equivalentes mais frequentes no século XIX são as expressões “objetos”, “partes”, “ramos”, ou ainda “matérias de ensino”. (CHERVEL, 1990, pp. 178-179).

Ainda de acordo com ele, e com relação à mesma expressão, ela, no século XIX:

[...] faz par com o verbo disciplinar, e se propaga primeiro como um sinônimo de ginástica intelectual, novo conceito recentemente introduzido no debate [...] a confusão dos objetivos do ensino primário durante a década de 1870 leva a pensar em profundidade a natureza da formação dada ao aluno. Até aí, inculcava-se. Deseja-se, de agora em diante, disciplinar [...]. (CHERVEL, 1990, pp. 178-179).

Segundo Chervel (1990), a introdução da noção de “ginástica intelectual” expressa uma mudança nos objetivos do ensino. Trata-se, então, de abandonar o doutrinário e o conteudismo em função do exercício da mente – algo que os escolanovistas iriam chamar de “aprender a aprender”. Hippau (apud CHERVEL, 1990) define muito bem o termo: “[...] por essas palavras de disciplina intelectual, de ginástica do espírito [...] entende-se o desenvolvimento do julgamento, da razão, da faculdade de combinação e de invenção [...]” (CHERVEL, 1990, p. 179).

No início do século XX, o termo disciplina escolar se manifesta por meio de uma larga corrente de pensamento pedagógico e, levando-se em conta um contexto de novas tendências pedagógicas, que estavam associadas à renovação das finalidades do ensino primário e secundário e ao questionamento da eficácia das humanidades clássicas como formação adequada para novas exigências de formação, surge para atender a necessidade de preencher uma lacuna lexicológica.

Após a Primeira Guerra Mundial, o termo disciplina começa a contemplar o sentido de conteúdo de ensino ou matéria de ensino. Com isso, o termo disciplina começa a perder força e “[...] torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as

matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências de formação do espírito [...]” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Analisando a alteração da noção do termo disciplina no sentido escolar, ocorrida no século XX, Chervel (1990) identificou a permanência da conotação do verbo disciplinar, mesmo tendo sido reduzida a força da palavra disciplina e mesmo que o seu sentido relativo às matérias de ensino tenha se simplificado. Dessa forma, nas palavras dele:

[...] não tendo sido rompido o contato com o verbo disciplinar, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma “disciplina”, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. (CHERVEL, 1990, p. 180).

Com relação à forma de organização dos conteúdos selecionados para serem ensinados na escola e, também, aos modos como eles podem ser colocados em prática, vale notar que tal ordenação pode se dar de várias maneiras e que, igualmente, eles podem ser praticados com base em diferentes métodos didáticos. Independentemente disso, porém, tais conteúdos são organizados, predominantemente, de forma disciplinar.

Considera-se, aqui, a definição de organização disciplinar apontada por Lopes e Macedo (2011):

[...] uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola. Trata-se de uma sistemática de organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em determinado espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo. Esses conteúdos são submetidos a um sistema de avaliação, sob responsabilidade do professor da turma.

[...] A organização disciplinar também define princípios para a formação de professores, para os exames, dentro e fora da escola, constitui métodos de ensino e orienta como os certificados e diplomas são emitidos. (MACEDO; LOPES, 2011, p. 107).

Nesse sentido, denota-se que a organização curricular cumpre a função de definir princípios para a formação de professores e de legitimar métodos, tanto de ensino como avaliativos – o trabalho pedagógico. Na presente pesquisa, dedica-se a refletir, especificamente, sobre a organização curricular que apresenta a proposta de integração curricular.

Segundo Lopes e Macedo (2011), as propostas de integração curricular podem ser agrupadas em três modalidades, sendo elas:

[...] integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesse dos alunos e buscando referência nas demandas sociais, e eventualmente, nas questões políticas mais amplas. (MACEDO; LOPES, 2011, p. 123).

O currículo centrado no desenvolvimento e nas habilidades nos alunos trata de uma perspectiva instrumental do currículo, a qual influenciou a concepção de organização curricular brasileira, que é fundamentada na racionalidade tyleriana. De fato, conforme Macedo e Lopes (2011): “[...] No Brasil, até meados dos anos 1980, praticamente todas as propostas curriculares são elaboradas segundo modelo de elaboração curricular de Tyler”. Para os autores, no entanto, considerando as proposições de Benjamin Bloom²⁵, Robert Mager²⁶ e César Coll²⁷ como desdobramentos dessa racionalidade, denota-se a permanência dessa concepção ainda no Brasil atual.

Macedo e Lopes (2011) ao apresentarem as contribuições da obra central de Tyler²⁸, destacam que,

No que tange à organização das experiências, Tyler defende que ela se dê horizontalmente (de uma área com a outra) e verticalmente (no tempo). Assim, os princípios dessa organização são definidos com continuidade, sequência e integração. (MACEDO; LOPES, 2011, p. 48)

O currículo centrado na estrutura das disciplinas acadêmicas tem suas bases em Johann Friedrich Herbart. Tal concepção, porém, foi ampliada por Paul Hirst e Richard Peters e atingiu o seu auge na primeira fase do pensamento de Jerome Bruner e nas proposições de Joseph Schwan. Para esses autores, de acordo com Macedo e Lopes (2011), deve-se manter uma relação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas e científicas.

Os estudos dessa modalidade defendem, em geral, a concepção de currículo integrado com a valorização das disciplinas individuais, mas com a possibilidade de se estabelecer, a partir de objetivos, temas e problemas diversos, interrelações entre elas.

²⁵ Ver: Bloom (1972).

²⁶ Ver: Mager (1978).

²⁷ Ver: Coll (1997).

²⁸ Ver: Tyler (1977).

Pode-se dizer, a partir de Macedo e Lopes (2011), que a modalidade do currículo centrado nos interesses dos alunos e na vida social foi, no Brasil, fortemente influenciada pelas obras de destaque de William Kilpatrick²⁹, que propôs o método de projetos para desenvolver o currículo integrado, modalidade curricular que busca possibilitar a socialização dos alunos, contribuir com uma melhor qualidade de vida e desenvolver habilidades e atitudes que serão aplicadas no meio social do aluno.

Etimologicamente, o termo interdisciplinaridade apresenta uma variedade de definições, conforme afirmam Araújo (2003), Fazenda (1998) e Luck (2010). Assim, para Araújo (2003), o no trabalho interdisciplinar adota-se outra perspectiva:

[...] a do trabalho coletivo, em que cada especialista sabe das limitações de seu campo de estudos e em que a compreensão do fenômeno em estudo só será possível com a articulação dos diferentes saberes [...] (ARAUJO, 2003, p. 22).

Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar presume a existência da disciplinarização, que reconhece os limites e as colaborações entre os diferentes conhecimentos disciplinares.

Para Fazenda (1994), por sua vez, o movimento de interdisciplinaridade surge como oposição à visão unidimensional do conhecimento e, além disso, contesta a superespecialização da ciência e a desarticulação entre os saberes acadêmicos e as problemáticas do cotidiano dos discentes. Nas palavras da autora, o termo indica:

[...] oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno em uma única, restrita e limitada direção [...] (FAZENDA, 1994, p. 19)

Já para Luck (2010), existe uma potencialidade no movimento interdisciplinar que pode contribuir para uma nova perspectiva pedagógica no sentido de superar a fragmentação do ensino e colaborar com uma formação integral do discente. Para a autora:

[...] é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual [...]. (LUCK, 2010, p. 47)

²⁹ Para melhor entender sobre o método de projeto, ver: Kilpatrick (2008).

Contudo, esta pesquisa não objetiva refletir sobre a história do movimento interdisciplinar no Brasil. Tampouco, busca estabelecer uma conexão entre as possíveis noções de integração curricular que serão identificadas na RBEP e o movimento interdisciplinar no Brasil, mas almeja-se evidenciar as noções de integração curricular que estavam em circulação através da publicação durante a gestão de Anísio Teixeira no Inep. Para tanto, o próximo capítulo concentra-se no trabalho de identificar, nos textos selecionados da *Revista*, as possíveis noções de integração curricular.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS NOÇÕES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR PRESENTES NOS TEXTOS DA RBEP (1952 – 1964)

Atualmente, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos é publicada quadrimestralmente, tanto em formato impresso como eletrônico³⁰, e tem nota máxima nas áreas de ensino e educação no Qualis Periódicos da Capes (DESCUBRA a #RBEP [...], 2021)³¹. No presente ano, a RBEP completou 77 anos, e a sua longevidade e as contínuas notas atribuídas pelas avaliações da Capes denotam a relevância histórica dessa revista na construção do pensamento pedagógico brasileiro.

Dado o vínculo do periódico com o Ministério da Educação e Saúde, Santos (2006) destaca que as publicações da revista assumem a posição de um discurso oficial no que diz respeito às questões relacionadas à educação brasileira. Nesse sentido, analisar os discursos presentes nos textos publicados na RBEP relacionados à integração curricular nos permite identificar as noções de integração curricular “oficiais” que circulavam entre os educadores brasileiros.

Conforme sinalizado por Luca (2008), “[...] a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público” (LUCA, 2008, p. 139). Nesse sentido, busca-se identificar as noções de integração curricular que foram selecionadas pela RBEP com objetivo de que se fizessem circular entre os seus leitores, profissionais da educação.

De acordo com Catani (1997), as revistas especializadas em educação apresentam grandes potencialidades quando consideradas como fontes de pesquisa, pois seus materiais:

[...] constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem no espaço profissional. (CATANI, 1997, p. 117).

Assim, no sentido do que apontou a autora, os textos da RBEP foram selecionados, nesta pesquisa levando-se em conta o que eles representam como uma

³⁰ A versão eletrônica é disponibilizada em: <http://www.rbep.inep.gov.br>. Acesso em: 23 ago. 2021.

³¹ Informação presente em uma publicação feita pelo perfil oficial do MEC no *Twitter*.

materialidade histórica, característica que nos permitirá apreender as noções de integração curricular que se fizeram circular no campo educacional.

Com relação à importância da RBEP, vale notar que a revista se consolidou, sobretudo, por ser um espaço de calorosas reflexões sobre as principais questões educacionais. Ao longo da sua existência, esse periódico se constituiu como um dos veículos centrais de divulgação dos pensamentos pedagógicos de importantes intelectuais da educação, tanto brasileiros como estrangeiros.

Dessa forma, dada a sua relevância na constituição do pensamento pedagógico em nível nacional, a RBEP foi eleita, neste trabalho, como uma potente fonte histórica de investigação, a qual, por meio das suas publicações, possibilita a produção de uma pesquisa histórica. Nesse sentido, a partir do periódico, objetiva-se produzir uma pesquisa histórica social do currículo.

Quanto à presença de diferentes discursos na revista, Santos (2006) destaca que consta, na RBEP, uma variedade imensa deles, os quais incluem discursos “[...] legais, filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos, econômicos, entre outros”, qualidade que permitiu ao autor constatar que a publicação se constitui em “uma rica materialidade discursiva” (SANTOS, 2006, p. 55).

Tal diversidade de discursos presentes no periódico se apresenta como uma rica fonte histórica de investigação que possibilita desvelar, através da sua materialidade discursiva, as noções de integração curricular que estavam presentes no processo de constituição do currículo pré-ativo (GOODSON, 2018). Assim, identificar e analisar as noções de integração curricular evidenciadas nos artigos do periódico permite compreender as conceituações embrionárias do que, *a posteriori*, se consolidou como interdisciplinaridade.

A seguir, serão apresentadas algumas considerações relacionadas à importância das publicações e, também, das comunicações de resultados de pesquisas para o avanço do conhecimento científico.

Noronha e Maricato (2008) destacam que os periódicos científicos são importantes porque servem para ampliar a divulgação dos resultados das pesquisas. Além disso, para os autores, publicizar as conclusões das investigações permite, também, que elas passem pelo crivo da comunidade acadêmica, a qual pode, com isso, validá-las. Dessa forma, para os pesquisadores:

É reconhecido o fato de a pesquisa científica ser condição básica para a evolução do ser humano, provocando e ampliando

permanentemente a evolução do conhecimento. Há que se considerar, no entanto, que não basta apenas “pesquisar”, para se ter um novo domínio, um novo conhecimento – é fundamental a sua validação, o seu aceite pela comunidade científica. Assim, para que atue na ampliação das fronteiras do conhecimento há necessidade que os resultados obtidos nas investigações realizadas sejam amplamente divulgados. Segundo Targino (1999/2000) “a ciência faz da pesquisa científica seu instrumento-mor e da comunicação científica seu elemento básico, de tal forma que a pesquisa científica e a divulgação de seus resultados são atividades inseparáveis.” (NORONHA; MARICATO, 2008, p. 347).

Sobre a comunicação científica, Alvarenga (1996) a classifica como formal e informal, sendo a primeira a que acontece por meio de periódicos científicos e, a segunda, a caracterizada por diálogos que são estabelecidos entre os pesquisadores pelos canais informais. Assim, como explica a pesquisadora:

A comunicação formal seria a que se processa por meio de publicação, tais como os livros e artigos de periódicos. Os canais informais se constituem na primeira forma de comunicação, quando os pesquisadores comunicam oralmente entre si, ou através de outros registros como notas informais, cartas, memorandos, incluindo os novos meios como as redes eletrônicas de telecomunicação; também se constitui em fontes de informação informal primária os livros de notas e diários de pesquisadores (ALVARENGA, 1996, p. 62).

Freitas (2006), por sua vez, avalia que, além de ser fonte privilegiada da história da ciência, o periódico científico pode ser considerado, também, como um espaço institucional da ciência, uma vez que, nas palavras do autor, esse tipo de publicação “se insere dentro do universo das realizações e comunicação das atividades científicas” (FREITAS, 2006, p. 54).

No que se refere aos textos que compõem a fonte documental desta pesquisa, eles foram selecionados dentre os presentes na seção “Ideias e debates”³² da RBEP, uma vez que, conforme já mencionado, essa seção era destinada a divulgar reflexões e pensamentos pedagógicos e, nesse sentido, seus artigos contemplam os anseios desta investigação em identificar as noções de integração curricular que se fazia circular através desse periódico.

Entre abril de 1952 e março de 1964³³, período em que o Inep foi gestado por Anísio Teixeira, a RBEP produziu vinte e cinco volumes e quarenta e oito números.

³² Com relação ao nome dessa seção, cabe notar que a denominação “Ideias e debates” se encontra entre os números 46 e 76. A partir do volume 34, número 77 (1960), no entanto, o nome da seção sofreu uma alteração e ela passou a se chamar “Estudos e debates”, designação que se manteve até o número 93, último considerado nesta pesquisa. Atualmente, após nova mudança, a seção é denominada apenas “Estudos”.

³³ Os números 77, 78, 83, 84, 85 e 86 da RBEP foram consultados na biblioteca física da PUC-SP. Os

Neles, em suas seções “Ideias e debates”, duzentos e vinte e sete artigos foram publicados³⁴. Desse total, seis textos foram selecionados para o presente trabalho³⁵.

Como dito anteriormente, objetivou-se, a princípio, selecionar os textos da seção “Ideias e debates” pelos seus títulos, a partir dos descritores “currículo”, “integração curricular” e “integração de disciplinas”, mas tais descritores não foram encontrados.

Identificada a recorrência do termo “ensino” nos títulos dos textos, optou-se por selecionar aqueles que apresentavam a concepção *ensino de disciplina*, pois julgou-se que os textos que abordam tais concepções poderiam trazer, também, questões didáticas e metodológicas ligadas ao ensino, e provavelmente tematizariam, ainda, os métodos e as práticas de ensino, abordando, dessa forma, as noções de integração curricular.

Dentre os artigos da RBEP selecionados nessa pesquisa, escolheu-se a concepção “ensino de disciplina” ligada às seguintes disciplinas: Literatura, Linguagem, Ciências e Ciências Físicas. Em geral, esses textos tratam de alguns aspectos relacionados aos objetivos, aos métodos e à organização do ensino.

Dos seis textos selecionados, três fazem menção ao ensino da Língua Portuguesa e/ou da Literatura. São eles, os de Coutinho (1954); Cardoso (1955; 1956)³⁶ e Silveira (1958), os quais apresentam as seguintes abordagens em relação a essas disciplinas: no caso do primeiro autor, ele defende a separação entre as disciplinas Português e Literatura na grade curricular do curso secundário; com relação a Cardoso, a autora destaca os problemas do ensino da linguagem; Silveira (1958), por fim, sinaliza as principais causas do baixo rendimento do ensino da linguagem.

Os demais textos selecionados da RBEP nesta pesquisa contemplam as seguintes disciplinas: Ciências (PESSOA, 1956) e Ciências Físicas (LAZERGES, 1954; OLIVEIRA, 1954). Esses textos apresentam as seguintes abordagens: Pessoa (1956) dá ênfase à importância dos objetivos do ensino; Lazerges (1954) apresenta

demais foram acessados na página do periódico: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/index>. (Acesso em: 10 maio 2021).

³⁴ Ver: Anexo A.

³⁵ Ver, no Anexo B, a relação dos textos selecionados e, no Anexo C, seus resumos. Os textos totalizam aproximadamente 240 páginas. Em relação a eles, buscou-se uma análise qualitativa, em detrimento de uma pesquisa com palavras-chaves correlatas que pudesse resultar em um montante maior de textos a serem analisados.

³⁶ O trabalho da autora é dividido em duas partes, publicadas em números diferentes da revista. Ver: Anexo B.

formas de organizar o trabalho dos alunos; enquanto Oliveira (1954) apresenta objetivos para o ensino secundário.

3.1 Integrações equivocadas

Coutinho (1954), como mencionado, critica o programa do ensino secundário pela fusão entre as disciplinas Literatura e Português. Segundo o autor, essa é a principal causa do erro do ensino da Literatura no Ensino Médio. Apesar dessa fusão estar fundamentada na necessidade de “[...] ensinar o vernáculo de maneira viva, à base do próprio texto literário [...]” (COUTINHO, 1954, p. 6), o acadêmico afirma que a prática do ensino de Literatura não corresponde à justificativa dessa fusão, dada a natureza equivocada do programa que, segundo ele, reduziu a prática pedagógica do professor de Literatura ao exigir que os alunos apenas memorizassem datas, nomes dos autores, dados biográficos e títulos de obras literárias.

Ao contrário do que ocorria, o autor sinaliza que o ensino da Literatura deveria objetivar:

[...] Desenvolver o interesse pelas criações literárias do espírito, cultivar o gosto pela Literatura; fazer com que o aluno aprenda a caracterizar os gêneros literários por uma boa doutrina genológica, de conteúdo estético (que não fale na conversa e na História como gêneros literários...); levar o educando a distinguir as características e a estrutura dos grandes gêneros literários, de modo a não penetrar nos cursos superiores de letras, como ocorre agora, sem saber o que é um romance; em uma palavra, criar no aluno médio o senso da coisa literária, de jeito a torna-lo apto, de futuro, a ler uma obra literária, saber classificá-la, senti-la e julgá-la como leitor esclarecido [...]. (COUTINHO, 1954, p. 7).

De acordo com Coutinho (1954), a organização do currículo de Português que foi constituída pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, vigente na sua época, era contraditória aos objetivos do ensino da Literatura que eram defendidos pelo autor. A Lei Orgânica do Ensino Secundário havia dedicado três séries do colegial para o ensino da História Literária, quando, na opinião do autor, o ensino da Literatura deveria fugir do planejamento historicista e o professor deveria utilizar o método tipológico de abordagem do fenômeno literário, baseado na exposição de obras representativas dos principais gêneros literários. Dessa forma, para ele, um ano seria suficiente para o ensino da História Literária.

De acordo com Coutinho (1954): “É destituído de qualquer interesse para o aluno do curso médio o ensino da História Literária. O que lhe serve ensinar é literatura [...]” (COUTINHO, 1954, p. 7). Nesse sentido, a organização do currículo que fora constituído pela Lei Orgânica do Ensino Secundário teria pecado pela fusão entre as disciplinas Português e Literatura, pois o que ocorria era apenas o ensino da História da Literatura, assunto este que não era, para Coutinho (1954), de interesse do aluno do curso médio.

Ainda que ressalte a necessidade de separar a disciplina de Português e a disciplina de Literatura no ensino secundário, o autor defende a permanência dessas disciplinas, que tanto foram valorizadas no currículo das humanidades clássicas. Sobre seu posicionamento em defesa da permanência e valorização do ensino do Português, evidencia-se o que Santos (2009) denominou de as últimas batalhas pelo humanismo que ocorreram entre 1920 e 1960.

Na crítica de Coutinho (1954), a integração entre Literatura e Língua Portuguesa é caracterizada como um equívoco remanescente da Reforma Capanema, a qual incorrera no erro de gerar uma disciplina pautada na História da Literatura. Segundo o autor, essa integração ocasionou a perda da especificidade de ambas disciplinas, o que resultou em um desinteresse generalizado por parte dos alunos.

Apesar de se opor à organização do currículo constituído pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, Coutinho (1954) não defende a extinção do currículo das humanidades clássicas. Apesar disso, contudo, denuncia o equívoco provocado pelo sistema de ensino, que intenta oferecer uma formação humanística para as massas, uma vez que sua opinião era a de que esse currículo fora criado para formar apenas um pequeno grupo privilegiado da sociedade, a elite. Nesse sentido, o autor reforça a manutenção da dualidade educacional, pois defende que a formação humanística não é para todos. Nas palavras de Coutinho (1954):

[...] Não é dando, à força, Latim a todos que salvaremos o Latim. Mas oferecendo-o somente àqueles que têm inclinação, gosto, interesse e capacidade de aprendê-lo. Nisso deveria meditar todos os defensores do Latim. E assim como o Latim, as demais disciplinas humanísticas [...]. (COUTINHO, 1954, p. 9).

Com base na premissa de que as pessoas possuem diferentes inclinações, gostos, interesses e capacidades de aprender, o autor considera prejudicial a predominância do currículo humanístico em uma escola das massas. Segundo

Coutinho (1954), a maioria da população não tinha capacidade, interesse e gosto para ter uma formação humanística e a insistência dessa formação para todos provocava um equívoco no sistema do ensino secundário, que não estava aderente às mudanças causadas pela tendência da sociedade contemporânea. Assim, de acordo com ele, tanto com relação ao ensino da língua latina como ao das outras disciplinas humanísticas:

[...]Não adianta forçá-la na cabeça de quem não tem capacidade nem gosto para estudá-las, e este “quem” constitui a maioria da população, que frequenta o curso secundário, da qual entre nós somente 12% aliás, vai até o final do mesmo, o que é mais uma prova de que a massa não tem interesse em estudos aprofundados, mas apenas em noções básicas, que a preparem para a vida geral duma sociedade democrática, nas profissões liberais, na burocracia, no comércio, na indústria etc. A tendência da sociedade contemporânea é para o ensino de predominância científica, comercial e técnica. É a consequência natural da evolução histórica, contra a qual nada se pode fazer. Por isso, para salvar as humanidades, não há que impô-las a todos, inclusive aos que não as querem. Mas reservá-las apenas aos poucos dotados de inclinação e interesse [...] (COUTINHO, 1954, p. 9)

Coutinho (1954) sinaliza que a persistência de um programa curricular aristocrático em um contexto de ampliação de acesso das massas ao ensino secundário se configurou em uma barbaridade pedagógica e em uma farsa educacional, pois a maioria dos alunos buscavam apenas conhecimentos práticos e não intelectuais. Dessa forma, para o autor:

[...] não há maior barbaridade pedagógica do que pretender criar humanistas profundos de toda a massa que constitui a população escolar sempre crescente dos nossos ginásios e colégios, só interessada em adquirir meia dúzia de conhecimentos práticos que a tornem apta aos cargos da burocracia, do comércio, ou às profissões liberais [...]. (COUTINHO, 1954, p. 5).

Com a intenção de referenciar alguns bons exemplos de ensino médio adaptado ao novo contexto social, econômico, político e cultural da sua época, o autor menciona duas reformas no ensino secundário ocorridas na Europa, mais especificamente na Inglaterra e na França. Essas reformas foram referenciadas no relatório do professor Gildásio Amado destinado ao ministro da Educação e Cultura da época, relatório citado por Coutinho (1954) em seu texto.

Na Inglaterra, com a reforma do ensino de 1944, constituiu-se, de acordo com o texto, a criação de três tipos de Ensino Médio: *grammar school*, destinado aos alunos que tinham aptidões intelectuais e que visavam os estudos superiores

universitários; ensino médio moderno, destinado a preparar os alunos para a vida; e o ensino médio técnico, destinado aos alunos que iriam ocupar funções técnicas ou na indústria.

Com relação à reforma no ensino realizada na França, ela constituiu dois tipos de ensinos secundário: o ensino secundário longo e o ensino secundário curto. Apesar dos diferentes destinos objetivados pelos tipos de ensino secundário apresentados nas reformas europeias mencionadas acima, o autor destaca que todos os tipos de ensino secundário têm o mesmo valor, pois todos compactuam com a preocupação em oferecer uma formação geral humana aos alunos. Assim, para ele:

[...] A todos os tipos, todavia se emprestará o mesmo valor; e a equivalência entre as várias modalidades de ensino médio, como observa ainda Gildásio Amado, é uma decorrência da nova concepção da escola média, que a faz para todos, sem distinções de classe. E em todos se dará consideração à formação total – espiritual, intelectual, emocional manual e física, regra geral no ensino médio. Com matérias comuns nos três tipos, com a flexibilidade nos currículos, com a proximidade entre eles a possibilidade de passagem de um para o outro tipo, resguarda-se a preocupação de formação geral humana. (COUTINHO, 1954, p. 6).

Ainda que Coutinho (1954) não apresente um método de integração curricular, destaca-se que o autor sinaliza e defende a importância da educação formal como instrumento de formação geral humana, conforme citação transcrita acima.

3.2 A filosofia vitalista

O trabalho de Cardoso (1955; 1956) trata sobre a relevância do tema linguagem, dada a sua aderência em todas as disciplinas curriculares e, também, pela função instrumental que desempenha, no sentido de possibilitar a organização do pensamento. Nas palavras da autora:

O tema que focalizamos – linguagem – parece-nos o de mais relevante importância, pois que, além de se achar inerente a toda e qualquer disciplina do currículo, seja qual for o plano de escolaridade, é, em si mesmo, instrumento máximo de organização do pensamento e de intercomunicação social. (CARDOSO, 1955, p. 58).

Opondo-se à filosofia mecanicista³⁷, a autora justifica a sua adesão à filosofia vitalista³⁸ na medida em que compactua com a ideia de que o aprendiz não aprende

³⁷ De acordo com Japiassú e Marcondes (2008, p. 182), a Filosofia mecanicista concebe a natureza como uma máquina. .

³⁸ No geral, a Filosofia vitalista, ou Vitalismo, é considerada uma crença que concebe os organismos

uma coisa de cada vez, de forma isolada, mas defende que a aprendizagem acontece de forma funcional, dinâmica e integral. Dessa forma, para ilustrar a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre os conteúdos das disciplinas curriculares. Cardoso (1955) apresenta o seguinte exemplo, que sinaliza a relação entre a disciplina de Linguagem e a de Matemática:

[...] um aprendiz não adquire conhecimentos isolados, desta ou daquela matéria, ou, mais claramente, não pode aprender matemática, por exemplo, com a exclusão de todo e qualquer conhecimento outro; quando aprende matemática, aprende entre outras coisas, linguagem, visto que aquela nada mais é de que uma forma de expressão mais exata, com terminologia mais precisa; no campo das ciências sociais, ou das ciências naturais, a par da linguagem, instrumento indispensável de comunicação social, surgem, constantemente, ao lado do conhecimento específico dessas disciplinas, noções indispensáveis de grandeza, de proporção, de formas, que interferem para determinar uma compreensão mais nítida daquilo que se estuda. (CARDOSO, 1955, p. 61).

A autora chama atenção para a contribuição da filosofia vitalista no sentido de deslocar o foco pedagógico das matérias para o educando, pois sinaliza para a importância de se considerar o aluno na sua individualidade. Dessa forma, reconhece que cada aluno apresenta experiências peculiares, que resultarão em interesses individuais. Conforme explica a pesquisadora:

O mecanismo admite que se possa aprender uma só coisa de cada vez; na concepção vitalista, isto se torna impossível, porque, sendo cada aprendiz, em si mesmo, qual um laboratório em que se processa uma constante reestruturação de experiências anteriores, cada novo estímulo determina a reorganização do campo mental, para atingir o novo conhecimento que, assim, nunca se apresenta isolado. Os meios tornam-se flexíveis, porque variam de acordo com a situação e a metodologia não é mais todo-poderosa, uma vez que deve ter a necessária plasticidade para atender às diferenças individuais, essas diferenças apresentam-se altamente valorizadas aos olhos do educador, cujo interesse, em última análise, deslocou-se da disciplina, ou matéria de ensino, para o educando [...]. (CARDOSO, 1955, p. 60).

Ainda na intenção de justificar a superação da filosofia mecanicista, a autora menciona que a filosofia vitalista pode ser identificada nas ideias pedagógicas que lhe eram contemporâneas, as quais eram apresentadas pelos centros de interesse e pelo

vivos como diferentes dos objetos inanimados, dada a existência de um elemento metafísico, geralmente denominando de "energia vital", "impulso vital" ou "elã vital" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 279). Destaca-se que apesar de a autora mencionar o Vitalismo como a sua base filosófica para justificar a importância da ideia de integração entre os conteúdos das disciplinas, sua concepção de filosofia vitalista não pode ser melhor compreendida pois a autora não apresenta referências e autores.

método de projetos, propostas que expressavam a necessidade de integrar os conhecimentos das disciplinas curriculares. Em seus termos:

Daí o “centro de interesse” e o “método de projetos” em que se parte da globalização do ensino para a diferenciação, ou da parte para o todo, num movimento constante de “análise e síntese”. Hoje não se admite mais um programa em que as matérias do ensino sejam linearmente separadas, como compartimentos estanques. A divisão existe, é certo, em razão da impossibilidade em que se encontra a inteligência humana de abranger o conhecimento total, em toda a sua complexidade; daí a sistematização, que permite ao homem deter-se, a cada momento, em um aspecto, sem excluir, no entanto, os demais. É como se, observando na platina do microscópio um preparado qualquer, fixasse a atenção numa célula que, embora focalizada mais insistentemente, não deixaria de pertencer ao todo histológico. (CARDOSO, 1955, p. 61).

Cardoso (1955) afirma, também, que, na sua época, já não se admitia que as matérias curriculares só existissem por conta da limitação da inteligência humana, que não consegue atingir o conhecimento total na sua complexidade. Contudo, compreendia-se que os conteúdos das matérias não se separam.

Identifica-se, na citação a cima, que a autora menciona duas derivações renovadoras do Movimento da Escola Nova que defendem o ensino globalizado: “centro de interesses”, criado por Ovide Decroly, e “método de projetos”, criado por John Dewey e ampliado pelas tipologias de projetos³⁹ apresentadas por William Kilpatrick (VALDEMARIN, 2010).

Dewey, um dos principais representantes do Movimento Escola Nova, propôs um método de ensino baseado no sistema de projetos. Assim, para esse autor, o sistema de projetos:

Deve procurar envolver, além dos alunos que estão diretamente trabalhando no projeto, outros membros da comunidade escolar e mesmo de fora da escola. Exige, evidentemente, o ensino globalizado: todas as disciplinas se voltam unicamente para a resolução dos problemas que se colocam como entraves ao desenvolvimento do projeto.

O objetivo é um ensino ativo, que integre todas as informações buscadas em um objetivo prático; ao mesmo tempo, o mais importante não são essas informações em si, mas o desenvolvimento da capacidade de buscá-las (em livros, perguntando, experimentando), ou seja, aprender a aprender. (DEWEY, s.d. apud DI GIORGI, 1992, p. 37)

³⁹ Para saber mais sobre os tipos de projetos apresentados por William Kilpatrick, ver: Valdemarin (2010, p. 99-109).

Do ponto de vista metodológico e formativo, o sistema de projetos proposto por Dewey apresenta uma nova concepção de educação que exige um método de ensino globalizado, focado nas resoluções de problemas. Para Dewey, o ensino por projetos proporciona ao aluno uma formação adequada a uma sociedade em constante mudanças, na qual o mais importante não é apenas memorizar um conjunto de informações, mas ter a capacidade em buscá-las. Percebe-se que o pedagogo norte-americano não se preocupa com os conteúdos a serem ensinados na sala de aula, pois qualquer conteúdo será importante se expressar as reais demandas da sociedade. Portanto, ele não se ocupa em definir os conteúdos escolares, mas busca apresentar uma metodologia de ensino adequada para formar um aluno que aprenda a aprender.

Com relação ao “método de projetos” proposto por Kilpatrick, de modo geral ele corresponde ao reconhecimento do ato intencional do ensinar e do aprender. Esse autor apresenta uma nova concepção de organização do currículo escolar que estimula o desenvolvimento da autonomia do aluno, uma característica necessária para viver em uma sociedade democrática. Em sua concepção:

[...] a participação dos alunos num projeto agrega comprometimento (valor psicológico imprescindível) a uma situação social e possibilita, além da realização prática, a avaliação desejada nas sociedades democráticas. (KILPATRICK, s.d. apud VALDEMARIN, 2010, p. 100).

Ainda nas palavras de Valdemarin (2010), para Kilpatrick:

[...] os indivíduos se engajam numa vida virtuosa e democrática por meio de atos intencionais e, portanto, eles devem ser os elementos unificadores das atividades escolares para consolidar esse modo de agir; os atos intencionais encontram seu melhor modo de desenvolvimento nos projetos coletivos, que se assemelham às situações presentes na vida. (KILPATRICK, s.d. apud VALDEMARIN, 2010, p. 101)

Quanto a Decroly, criador do “centro de interesses” mencionado por Cardoso (1955), ele concebe o indivíduo como aquele que percebe, pensa e atua, ou seja, em suas pesquisas, o autor considera o aluno na sua totalidade e, por isso, destaca o cuidado que o professor deve ter para criar atividades que permitam ao discente estudar o ambiente em que vive. Conforme explica Valdemarin (2010):

Ao apresentar as reformas necessárias para a escola primária, Decroly enfatiza que o programa escolar deve atender às exigências da vida social moderna, detectando que há pouca coesão entre as atividades da criança e aquelas da escola. Propõe que o grande número de matérias nela contido seja substituído pelo sistema de ideias associadas ou método dos centros de interesse que tem como

ponto central o estudo da criança e do ambiente em que vive, cujo conhecimento se amplia em movimentos concêntricos. Isso implica que todas as atividades escolares devem desenvolver-se com base nas grandes funções psicológicas de observação, associação e expressão, com a consequente substituição dos métodos verbais pelos intuitos, ativos e construtivos que favorecem a prática de ocupações manuais, relacionadas aos centros de interesse e aos jogos educativos. (VALDEMARIN, 2010, pp. 92-93).

Dessa forma, Decroly sugere que as disciplinas sejam substituídas pelo sistema de ideias associadas ao método de interesse, pois o autor considera que os conteúdos ensinados pelas disciplinas da sua época não formavam adequadamente os alunos para viverem na sociedade moderna.

O sistema de ideias associadas ao método de interesse implica que a prática pedagógica favoreça atividades que desenvolvam as funções psicológicas de observação, associação e expressão. De acordo com o pesquisador, essas funções psicológicas são necessárias para se viver em uma sociedade em constante mudanças.

Sobre a comparação entre os programas organizados por matérias e os programas organizados por ideias associadas, Decroly assinala que ambos “[...] tratam do mesmo conhecimento; no entanto têm distribuição diferenciada e obedecem a capacidade e orientações mentais da criança [...]” (DECROLY, s.d. apud VALDEMARIN, 2010, p. 95). Para Decroly, a escola deveria oferecer atividades como jogos educativos que consideram os meios em que os alunos vivem para desenvolver as grandes funções psicológicas mencionadas acima.

Cardoso (1955) também defende a importância de jogos educativos na sala de aula. Para ela:

[...] No primeiro ano primário, a situação de jogo é de máxima importância, porque é a que se encontra sempre na linha do interesse infantil, como atividade que se satisfaz em si mesma na própria produção; deve ser, portanto, explorada na aplicação do ditado, quando se pretende levar o aluno funcionalmente à repetição, para aprender.

Há inúmeras formas de criar a situação de jogo, como quando se dá uma folha de papel em que há figuras coloridas e a criança deve escrever, sob ditado, abaixo delas, os nomes que correspondem a cada uma, fazendo-o em tempo marcado pelo som de uma campainha, por exemplo; outro tipo que cria a situação de jogo consiste em dizer frases curtas, para que o aluno escreva apenas os nomes de animais, ou de pessoas, ou de plantas, que nelas figuram; o assunto deve estar articulado com os temas que constituem o “centro de interesse” no momento, no campo de conhecimentos gerais, sociais ou naturais. (CARDOSO, 1955, pp. 42-43).

Percebe-se no excerto acima que a autora apresentou duas sugestões de atividades educativas fundamentadas no “centro de interesses” como uma proposição pedagógica adequada para superar o ensino mecanicista.

Cardoso (1955) enfatiza que a proposição pedagógica fundamentada na filosofia vitalista sinaliza que o professor deve criar atividades globais que considerem os interesses individuais das crianças, pois “[...] partindo de interesses presentes, em que não cabem matérias discriminadas, mas há atividades globais, levemente diferenciadas pelo interesse do momento, o educando é conduzido a interesses específicos” (CARDOSO, 1955, p. 62).

A ideia de atividades globais, mencionada por Cardoso (1955), também está presente nas proposições pedagógicas de Ovide Decroly, as quais incorporaram o princípio da globalização. De acordo com Valdemarin (2010): “[...] O princípio da globalização [...] explica que o mundo é apreendido pelos indivíduos como totalidade, sem reduzi-lo a divisões arbitrárias e artificiais [...]” (VALDEMARIN, 2010, p. 93).

Cardoso (1955) também apresenta a noção do princípio da globalização, pois compreende que os conteúdos do programa de linguagem estão ligados com os assuntos das demais disciplinas. Para ela:

Um programa de linguagem, além disso, não pode ser arbitrariamente compreendido, como assunto separado de todas as demais disciplinas; a linguagem está subjacente, como instrumento, a qualquer conhecimento; este representa o conteúdo; ela é a forma adequada de exprimi-lo, em termos socialmente compreensíveis. As atividades de auditório têm por objetivo justamente promover uma renovação constante de experiências, articulando-as e interrelacionando-as por meio do instrumento que é a linguagem; do contrário, as diferentes matérias do ensino ficarão em compartimentos isolados, como verdadeiras unidades didáticas que nada tem em comum. (CARDOSO, 1955, p. 102).

Para elucidar a relação entre o ensino da linguagem e o dos conteúdos das outras disciplinas, Cardoso (1955) apresenta um exemplo de atividade de ditado:

Quando pede a um aluno: “diga o nome de um rio que passe pelo Amazonas, para que os colegas o escrevam”, verifica a um tempo o conhecimento geográfico (individual) e o ortográfico (coletivo); quando pede a outra criança “com o nome do rio que F. ditou, forme uma sentença e a dite, para que a turma a escreva” está fundada no terreno das verificações, avaliando, não só o aprendido naquele momento, mas principalmente as conexões estabelecidas entre o aprendido e as estruturas anteriores, formadas por experiências vividas [...]. Supondo que o aluno [...] ditou o nome do rio *Paraná*, diante do protesto da turma, o professor estimulará o grupo a verificar no mapa a posição deste rio e à procura de um que passe realmente no Amazonas [...].

(CARDOSO, 1955, pp. 47-48).

3.3 O ensino da Linguagem e sua relação com as demais disciplinas

Em seu artigo, Silveira (1958) também aponta para a relação da Linguagem com as outras disciplinas. De acordo com esse autor, dado o seu sentido social e instrumental, a Linguagem é valorizada por todos os professores, valorização que pode ser identificada desde a escola de outrora, a tradicional, a escola do ler, escrever e contar, até a escola progressista, que foca no desenvolvimento das aptidões.

Com o objetivo de demonstrar a importância da Linguagem e a sua relevância para o rendimento dos alunos nas demais disciplinas, o autor menciona que essa é a disciplina que mais reprova e que mais colabora para que o aluno, por problemas no campo da leitura e da linguagem escrita, reprove em outras disciplinas. Conforme ele explica:

Se computarmos horários, se visitarmos escolas primárias em funcionamento, se inquirirmos os respectivos professores, veremos que é a matéria que mais se ensina, a quem mais tempo e energia consome do professor e a que, lamentavelmente, as crianças menos aprendem. Conseqüentemente, é a que mais reprova. Reprova por falhas numerosas e graves no domínio de seus problemas específicos, notadamente no campo da leitura e da linguagem escrita. Reprova ainda porque, com leitura e redação deficientes, não dispõe a criança, nem o adolescente, nem o adulto, de instrumentos hábeis para compreender, de maneira satisfatória, as questões referentes às demais matérias curriculares. A incapacidade para resolver problemas de matemática elementar decorre, na maioria das vezes, da incapacidade de ler analiticamente, separando os dados para depois combiná-los de modo adequado a chegar à solução procurada. As respostas absurdas, tanto em matemática como nas outras matérias do currículo, tão só encontram explicação plausível na impossibilidade de organizá-las, de criticá-las e de comprová-las de acordo com a natureza das perguntas. Incapacidade de leitura e de redação [...]. (SILVEIRA, 1958, pp. 51-52).

Silveira (1958) apresenta a definição de palavra dada por Dewey, para quem: “[...] A palavra é uma barreira, um rótulo e um veículo.” (DEWEY, s.d. apud SILVEIRA, 1958, p. 54). O autor evoca essa definição de Dewey para reforçar que, apesar de a palavra, como símbolo socializado, servir para precisar, isolar e conservar um determinado significado, ela também possibilita a elaboração de novas estruturas de pensamento coletivo. Para tanto, o pesquisador admoesta que:

[...] A aprendizagem não se identifica com a simples memorização de fatos nem como treino de habilidades isoladas. Aprender é mudar; é

reagir. É todo um processo de crescimento, de reorganização de experiências e de comportamentos. Não se exprime por mecanismo de soma, mas por um processo ativo e lúcido de diferenciação e recomposição, de discriminação e de aproximação, de desassociação e associação correlativas. Daí as suas características essenciais de lucidez, de possibilidades, de dinamismo, de continuidade, de seletividade, de complexidade, levando o indivíduo a passar, sucessivamente, por vários níveis de aprendizagem, em busca de padrões mais altos de perfeição e de integração de conduta. A verdadeira essência da aprendizagem não se encontra, nem na memorização, nem no automatismo mas no esforço intelectual em participar, na capacidade de pensar para realizar, efetiva ou simbolicamente. (SILVEIRA, 1958, p. 56).

Ainda para Silveira (1958), principalmente na disciplina de Linguagem, a escola tem a função de transmitir:

[...] resultados das experiências do homem, na sua emocionante aventura de civilização empreendida através de milênios. Mas não nos esqueçamos, são meros resultados, simples produtos que não devem ser transmitidos fisicamente como “tijolos de mão em mão”. Para que sejam úteis, para que sejam, realmente, válidos [...] é necessário criar-se uma “mentalidade similar, um modo comum de entender as coisas comum” a um grupo, a uma comunidade, a um povo, através das experiências compartilhadas por mestres e alunos (SILVEIRA, 1958, p. 58)

Silveira (1958) critica as teorias psicológicas que separam o indivíduo e o meio como duas realidades diferentes e independentes. Para o autor, a verdadeira concepção de aprendizagem é aquela:

que concebe a criança do ponto de vista de uma unidade orgânica, pelo entrelaçamento dinâmico e permanente dos seus três planos funcionais – o mental, o emocional e o fisiológico – sempre diferentes – reagindo a situações globais e complexas, é a que, de fato, projeta luz mais intensa sobre aquisição da linguagem como crescimento individual e como crescimento das trocas sociais. (SILVEIRA, 1958, p. 57).

Dewey também adotou o princípio psicológico de que o desenvolvimento humano só ocorre quando o indivíduo tem contato com outras pessoas e outros ambientes. Segundo Valdemarin (2010), os primeiros anos da Escola Laboratório⁴⁰, criada por Dewey, foram dedicados a operacionalizar um currículo articulado com as finalidades sociais e com o desenvolvimento individual da criança.

⁴⁰ Vinculada ao departamento de Pedagogia da Universidade de Chiago, a Escola Laboratório objetivava a realização de experimentações pedagógicas. Além de ter sido criada por Dewey, também foi dirigida por ele entre os anos 1896 e 1904.

De acordo com Silveira (1958) o pensamento humano se bipartiu entre Filosofia e Ciência. Quanto a esta última, influenciada pelo método analítico, ela diversificou-se em vários ramos, como Biologia, Física, Química, Matemática, Astronomia, Filologia, Psicologia, Sociologia, etc. Aos poucos, essa variedade de áreas contribuiu para que a Ciência perdesse gradativamente o senso de valorização das necessidades sociais, o que resultou na distorção entre meios e fins educacionais, uma vez que as matérias passaram a ser os fins e, a memorização, o meio.

O autor sinaliza que a origem dessa distorção entre fins e meios educacionais está relacionada com a diferença de entendimento conceitual que existe entre o que é matéria de ensino para o professor e o que é matéria de estudo para a criança.

Nas palavras de Silveira (1958), a ideia de matéria de ensino para o professor indica uma organização racional e sistematizada do conhecimento humano que se expressa nos currículos e nos programas escolares. De acordo com sua exposição:

Para os professores e dirigentes da educação, matéria de ensino é a experiência humana acumulada, organizada, sistematizada racionalmente. Portanto, para a elaboração de currículos e programas cumpre selecionar, formular e organizar o que deve ser transmitido, linguagem, “instrumento dos instrumentos”, permite essa transmissão, identifica-a com a própria Educação, no conceito de Dewey: “Educação é transmissão, é comunicação”. (SILVEIRA, 1958, p. 57).

Percebe-se que novamente Silveira (1958) menciona Dewey e, dessa vez, evoca o conceito de Educação de Dewey para enfatizar a importância da Linguagem como “instrumento dos instrumentos”, pois, em sua concepção, é através do instrumento linguístico que se educa.

Com relação às matérias de estudos, Silveira (1958) afirma que as crianças as entendem como:

[...] fatos por ela[s] observados e discutidos; são as experiências realizadas, reais ou imaginárias, concretas ou apenas simbólicas; são as ideias que se vão constituindo em material de pensamento. São, em suma, as atividades que realizam com um fim em vista, com um propósito, com uma intenção clara e definida. É a participação plena e consciente de todo o seu ser, de toda a sua energia e inteligência, nas tarefas problemas que devem enfrentar no âmbito da escola elementar. (SILVEIRA, 1958, p. 58).

A partir dessa definição compreende-se as experiências dos alunos e as suas participações conscientes para resolverem problemas e tarefas encontrados no ambiente escolar. De acordo com Valdemarin (2010), as atividades e as experiências

proporcionadas no ambiente escolar estão entre as máximas das proposições pedagógicas de Dewey. Para ela:

[...] a ênfase da escola era posta em atividades práticas e construtivas oportunizando o desenvolvimento do senso social. Nessa perspectiva, os processos intelectuais não poderiam ser separados da aplicação do conhecimento e, assim, toda aprendizagem estava centrada em atividades. (DEWEY, s.d. apud VALDEMARIN, 2010, p. 44).

Segundo Silveira (1958), o surgimento da disciplina pedagógica Didática evidencia uma reaproximação entre esses dois campos, o que se denominou de Ciência Filosófica. Esse deslocamento contribuiu para estabelecer uma concepção pedagógica que considera a escola como um ambiente educativo, o qual, através da Linguagem, proporciona a estruturação da personalidade dos alunos com vistas à sua participação na sociedade. Assim, para o autor, a Didática colaborou para a retomada do sentido social na organização dos programas e dos currículos.

A relação entre a matéria de estudos e a experiência infantil é um assunto caro para Dewey, autor citado por Silveira (1958). Com relação a essa questão, de acordo com Valdemarin (2010):

Ao atribuir à sociedade a determinação do conteúdo escolar, Dewey propõe a conciliação entre os aspectos lógicos – a matéria de estudos – e os aspectos psicológicos – a experiência infantil –, tomando por eixo as ocupações humanas. (VALDEMARIN, 2010, p. 42).

Percebe-se uma consonância entre as ideias apresentadas por Silveira (1958) e por Dewey (apud VALDEMARIN, 2010) no que diz respeito à concepção de matéria de estudos, uma vez que ambos valorizam as ocupações humanas como fins educacionais e consideram as matérias de estudo como meio.

Além disso, a preocupação com o sentido social da matéria, identificada nos textos de Silveira (1958), também pode ser observada nas proposições pedagógicas de Dewey. Ao destacar algumas perguntas formuladas por Dewey, Valdemarin (2010) evidencia a sua inquietação com relação à função social do conteúdo aprendido no ambiente escolar, conforme percebe-se na citação abaixo:

[...] quais conhecimentos são capazes de dar à criança capacidade de se expressar de várias formas? Como tornar as ciências e as artes significativas na experiência da criança? Como os ramos formais da aprendizagem – ler, escrever e compreender inteligentemente – podem constituir a base para outros estudos? Como guiar a criança no processo de acumulação contínua de experiências? (DEWEY s.d. apud VALDEMARIN, 2010, p. 43).

Silveira (1958) destina um tópico para discutir sobre o “conceito de “série” e sua realação com as “diferenças individuais” dos alunos . Segundo o autor, apesar da vasta literatura que sinaliza para a importância de considerar a individualidade dos alunos, a classe e a turma ainda são a real preocupação do professorado. Contudo, Silveira (1958) defende a ideia de que o professor deve considerar as diferenças individuais dos alunos e, para tanto, o sinaliza algumas exigências pedagógicas para se desenvolver um trabalho pedagógico individualizado. Assim, de acordo com ele:

As diferenças individuais constituem uma realidade humana a exigir dos professores maior atenção na apreciação de seus alunos; maior cuidado na escolha e planejamento das atividades; maior flexibilidade na interpretação dos programas, nos critérios de promoção, maior compreensão do valor da linguagem como instrumento de pensamento e de participação social. (SILVEIRA, 1958, p. 61).

Dentre as várias exigências encaminhadas por Silveira (1958), destaca a a necessidade de maior flexibilidade dos programas. Esse aspecto também foi observado por Dewey, que, igualmente, defendeu um programa flexível, principalmente para as crianças. Para o pedagogo norte-americano, como aponta Valdemarin (2010):

[...] Ao ingressar na escola, a criança depara-se com uma organização estruturada logicamente, sem limites espaciais ou temporais, que lhe é apresentada na forma de matérias a serem estudadas. Conhecer pessoas, ambientes próximos e comunicar-se, atividades cotidianas já conhecidas por ela e realizadas de forma integral, estão presentes na escola, como geografia, gramática, história e matemática, mas são irreconhecíveis porque foram rearranjadas segundo princípios lógicos e científicos [...]. Assim, as divergências fundamentais entre a criança e o programa escolar configuram-se a partir [...] dos vínculos práticos e emocionais da criança e da classificação lógica e abstrata do programa escolar [...]. (DEWEY, s.d. apud VALDEMARIN, 2010, pp. 39-40).

Em seus trabalhos, Dewey buscou superar essas diferenças existentes entre o conhecimento escolar e o conhecimento infantil, tema que marcou a história da organização escolar. Para suplantar essas divergências, Dewey considera a experiência infantil como um dos elementos que devem compor o programa escolar. Ou seja, o autor considera o conhecimento infantil como ponto de partida do processo educativo.

3.4 A filosofia escolanovista e as noções de integração curricular

Com respeito ao trabalho de Pessoa (1956), o autor trata das finalidades do ensino de Ciências na escola primária e secundária e ressalta a importância dos objetivos educacionais, pois, segundo ele, tais objetivos orientam os planos de ensino, os métodos e a formação dos professores, ou seja, influenciam e norteiam, de certa forma, o trabalho pedagógico.

Pessoa (1956) ressalta que todos os objetivos da educação evocam uma filosofia. Com relação a isso, e tomando seu contexto presente, ele afirma que a filosofia educacional de maior influência, especialmente nos países americanos, era “o experimentalismo, estruturado sobretudo por Dewey e Kilpatrick [...]” (PESSOA, 1956, p. 76).

Com relação às contribuições e à influência do pensamento pedagógico de Dewey, inclusive no que se refere ao experimentalismo, Cambi (1999) afirma que:

Dewey foi o maior pedagogo do século XX: o teórico mais orgânico de um novo modelo pedagógico, nutrido pelas diversas ciências da educação; o experimentalista mais crítico da educação nova, que delineou inclusive suas insuficiências e desvios; o intelectual mais sensível ao papel político da pedagogia e da educação, vistas como chaves mestras de uma sociedade democrática. Além disso, o pensamento pedagógico de Dewey difundiu-se no mundo inteiro e operou em toda parte uma profunda transformação, alimentando debates e experimentações e a reposição da pedagogia no centro do desenvolvimento cultural contemporâneo nos vários países [...]. (CAMBI, 1999, p. 546).

O experimentalismo de Dewey e de Kilpatrick, mencionado por Pessoa (1956), postulava que a educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência. Conforme defendem os autores, os alunos só aprendem a fazer, fazendo, ou seja, os alunos somente aprendem a partir da experimentação. Nesse sentido, o objetivo da educação deixou de ser um preparo para a vida futura e reconheceu a importância de a escola ser um ambiente que proporciona experiências enriquecedoras aos alunos.

Conforme aponta o estudo feito pelo *Progressive Education Association*⁴¹, mencionado por Pessoa (1956), essas experiências proporcionadas pela escola devem atender os alunos nas suas necessidades básicas, a fim de promover as suas potencialidades, bem como a sua participação numa sociedade democrática.

⁴¹ PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION. *Science in General Education*. New York: Appleton-Century Co., 1938. 591p.

Nessa mesma linha, o autor defende, ainda, que os objetivos de ensino precisam decorrer do interesse da escola em contemplar as reais necessidades dos alunos “[...] para que não se tornem artificiais ou acadêmicos [...]” (PESSOA, 1956, p. 79). Pessoa (1956) ressalta, também, que: “O ensino baseado em objetivos derivados das necessidades revelados pelos alunos – e não em tópicos de matéria – talvez seja a característica mais destacada da didática moderna. (PESSOA, 1956, p. 79).

Percebe-se que o pesquisador foi influenciado pelas ideias de Kilpatrick e que concorda com elas, sobretudo no que diz respeito à importância de os objetivos educacionais estarem alinhados com a intenção de fortalecer a sociedade democrática.

Kilpatrick defende que a participação dos alunos num projeto agrega comprometimento, estimula realizações práticas e avaliações comparativas e que, portanto, o Método de Projetos contribui para uma formação desejada em uma sociedade democrática. De acordo com o educador norte-americano:

[...] os indivíduos se engajam numa vida virtuosa e democrática por meio de atos intencionais e, portanto, eles devem ser os elementos unificadores das atividades escolares para consolidar o modo de desenvolvimento nos projetos coletivos, que se assemelham às situações presentes na vida. (KILPATRICK, s.d. apud VALDEMARIN, 2010, p. 101)

Para Kilpatrick a implementação desse método de ensino exige mudanças na formação dos professores, na administração escolar, no mobiliário e equipamento escolar, nos livros, nos programas, na forma de avaliar e, também, no currículo escolar. Assim, ele não defende a exclusão das matérias tradicionais, mas propõe uma nova organização curricular que valoriza a autonomia dos alunos no processo de aquisição desse conhecimento. Assim, sua compreensão é a de que:

[...] o conteúdo das matérias tradicionais está presente na nova organização e que o processo de aquisição desse conhecimento deve ser semelhante às situações próprias da vida, pessoalmente desejadas e mais inteligentemente pensadas através do uso. Desde que os materiais estejam disponíveis, o aluno poderá organizá-lo de modos variados, a partir de suas experiências e de seus usos [...]. (KILPATRICK, s.d. apud VALDEMARIN, 2010, p. 108).

Nesse sentido, Kilpatrick defende que o currículo organizado por projetos intenta desenvolver a autonomia, uma característica cara numa sociedade democrática.

John Dewey, também mencionado por Pessoa (1956), propõe que o cultivo da individualidade e a realização de atividades livres superariam a imposição da disciplina e dos conteúdos curriculares. De acordo com Piletti e Piletti (2012), Dewey defendia que:

[...] As crianças aprenderiam mais através das próprias experiências, tornando subsidiários os professores e os livros. A escola não seria mais um local de preparação para a vida em um futuro remoto, mas seria a própria vida, uma vez que deveria ser valorizada a vivência no presente, para a reconstrução constante da experiência de viver em sociedade em constante mudança [...]. (DEWEY, s.d. apud PILETTI; PILETTI, 2012, p. 129).

3.5 O “método natural”

No seu pronunciamento de conferência em Sèvres, na França, em 1953, Lazerges (1954) apresenta o método natural e o indica como o mais adequado para ser praticado por professores das ciências físicas.

O método natural define três premissas metodológicas de ensino: a primeira é a de que a aula precisa ser ativa e deve partir da criança para o adulto; a segunda afirma que o ponto de partida da aula deve basear-se no que o aluno já conhece para, daí, ir para o desconhecido, pois, assim, o aluno terá oportunidade de aprofundar o conhecimento a respeito do que já conhecia; e, por fim, a terceira premissa postula que a aula deve partir do concreto para o abstrato.

Nas palavras de Lazerges (1954):

Assim, pois, da criança para o adulto; do conhecido para o desconhecido, por meio da redescoberta tradicional, sempre que possível; e do concreto para o abstrato, eis aqui, se quisermos, – três regras naturais sobre o conhecido e o concreto ao nível da criança. (LAZERGES, 1954, p. 62)

Apesar de o autor não apresentar uma noção de integração curricular, identifica-se, no método natural proposto por ele, algumas premissas de método de ensino que também estão presentes nas proposições pedagógicas já identificadas nos textos da RBEP mencionados neste trabalho. Tais proposições são: a ideia de aula e de método ativo; a valorização do conhecimento prévio do aluno; e a proposta de partir, no ensino, do concreto para o abstrato.

3.6 A formação integral como objetivo de uma formação democrática

O artigo de Oliveira (1954), por fim, traz o entendimento de que o papel da instrução científica na educação de base é:

[...] satisfazer às necessidades dos indivíduos nos aspectos básicos da vida de tal modo a promover a mais plena realização de suas potencialidades pessoais, e mais efetiva participação na sociedade democrática. (OLIVEIRA, 1954, p. 76)

Como Pessoa (1956), Oliveira (1954) também se ocupou em refletir sobre os objetivos do ensino, com foco na disciplina de Física, no curso secundário. No que diz respeito à concepção de educação, identifica-se uma consonância de seu pensamento com os estudos desenvolvidos por John Dewey. Segundo Piletti e Piletti (2012), Dewey também defende que a escola tem a função de desenvolver competências democráticas nos alunos. De acordo com os autores:

Na concepção e na prática de Dewey, a educação escolar não poderia ser dissociada da vida dos indivíduos e da sociedade, por isso a escola não poderia se restringir a um ensino repetitivo de verdades eternas e imutáveis que colocasse a competência acadêmica em primeiro lugar, mas, pelo contrário, deveria ser orientada pela busca dos saberes e competências democráticas e em transformação constante. (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 128).

Oliveira (1954), por sua vez, menciona em seu texto, a definição de vida democrática apresentada por John Dewey, a fim de reforçar que os valores presentes nos objetivos de ensino, em geral, evocam aspectos básicos da vida e da sociedade democrática:

[...] Democracia ... significa escolha voluntária baseada em uma inteligência que é o resultado da livre associação e comunicação com outras pessoas. Significa um modo de convivência em que uma consulta mútua e livre impera em vez da força, e em que a cooperação, em vez da competição brutal, é a lei da vida; uma ordem social em que todas as forças que fazem a amizade, a beleza e o conhecimento são acariciadas para que cada indivíduo se torne o que ele, e somente ele, é capaz de se tornar. (DEWEY, s.d. apud OLIVEIRA, 1954, p. 76, tradução nossa).

Além disso, Oliveira (1954) menciona, ainda, que:

[...] se encararmos, como Dewey, a educação como um processo de continua reconstrução, não só das experiências (redescoberta) mas dos próprios conceitos fundamentais, haveremos de reconhecer que, sem atitude de crítica, o “processus”, a reconstrução e, em suma, a educação, no sentido dinâmico, cessa de existir «porque se terá atingido uma fase de petrificação dos conceitos absolutamente nociva em ciência e em qualquer outra atividade. (OLIVEIRA, 1954, p. 87).

Os estudos de Dewey definem que a educação é um processo contínuo de reconstrução e reorganização da experiência que contribui para o aumento da aptidão do indivíduo com vistas a dirigir o curso das suas futuras experiências. Nesse sentido, Piletti e Piletti (2012) sinalizam que, para Dewey, a escola deve ser um ambiente comunitário que estimula uma formação autônoma. Em suas palavras:

[...] Os estudantes e educadores desenvolveriam na escola uma relação comunitária centrada na formação das crianças para a autonomia, de modo que fossem preparadas para o autogoverno em uma sociedade democrática mais ampla. (DEWEY, s.d. apud PILETTI; PILETTI, 2012, p. 129).

Oliveira (1954) apresenta alguns apontamentos que indicam a dependência que existe entre os conteúdos das disciplinas escolares. Assim, a respeito do significado e da importância da matemática para o físico, destaca que:

É na Física (e também na Química) que o aluno aprende a usar convenientemente a matemática, é na Física que o aluno conjuga o raciocínio intuitivo com o lógico, é nela que o aluno tem necessidade efetiva de um método adequado de estudo porque ela emprega ambas as linguagens: a qualitativa (a portuguesa no caso) e a quantitativa (a matemática). (OLIVEIRA, 1954, p. 100).

No que se refere à relação do ensino de Física com o ensino do Português, o autor observa que:

Seria útil, no que diz respeito à leitura do livro, esclarecer, ainda, que há outros objetivos a alcançar com o jovem de Física, que pensa que as definições de grandezas são para serem decoradas e não usadas como carteiras de identidade das grandezas, que não sabem estudar porque não sabem ler português, esta é a verdade. O professor deve chamar a atenção dos alunos para que procurem ler corretamente, e mesmo pedir auxílio do professor de Português. (OLIVEIRA, 1954, p. 101).

Sobre a afinidade do ensino da Física com a Filosofia e as questões sociais, o autor sinaliza para a importância do pensamento filosófico na formação do aluno do ensino secundário, conforme citação a baixo:

Na época mesma em que lançam bombas atômicas e se curam as mais sérias infecções à custa de antibióticos poderosos, não há fuga para tais considerações. E o professor secundário tem obrigação de discutir e sublinhar o aspecto social, político e econômico da ciência. (OLIVEIRA, 1954, p. 105).

Para reforçar essa ideia, o autor cita um texto de Anísio Teixeira que diz:

[...] A escola não deve ficar no seu estagnado destino de perpetuadora da vida social presente. Precisa transformar-se no instrumento consciente, inteligente do aperfeiçoamento social. A grande tarefa dos nossos dias é preparar o homem novo para o mundo novo, que a

máquina e a ciência estão exigindo (TEIXEIRA, s.d. apud OLIVEIRA, 1954, p. 110).

Observa-se que, apesar de não constar um método de ensino que integre os conteúdos das disciplinas escolares, Oliveira (1954) registra a sua preocupação com a formação integral do aluno do curso secundário.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa intencionou identificar as noções de integração curricular, e os termos correlatos, que estavam em circulação nos textos publicados pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* no período 1942 a 1964, durante a gestão de Anísio Teixeira. Para tanto, selecionou-se artigos da seção “Ideias e debates” que apresentavam a concepção “ensino de disciplina”.

Dentre os seis textos selecionados da RBEP, todos contemplavam o Ensino Primário e Secundário. Quanto às disciplinas que abordavam, três discorriam sobre o ensino de Português (COUTINHO, 1954; CARDOSO, 1955; SILVEIRA, 1958) e os demais consideravam o ensino de Ciências (PESSOA, 1956) e de Ciências Físicas (LAZERGES, 1954; OLIVEIRA, 1954).

Dos textos que tratavam do ensino de Português, constatou-se que todos os autores defendiam a permanência do ensino dessa disciplina na grade curricular. Essa constatação evidencia a presença de uma mentalidade, entre os intelectuais, que foi consolidada através do currículo das humanidades clássicas. No Brasil, o currículo humanístico foi fortalecido através da Reforma Capanema, que também se caracterizou pela defesa do ensino das línguas clássicas (Latim e Grego) e das línguas modernas (Português, Inglês, Francês, Italiano e Alemão).

Com relação ao artigo de Coutinho (1954), observou-se que esse autor sinaliza que, para atender realidade educacional brasileira de seu tempo, marcada pela massificação do ensino secundário, o sistema educacional brasileiro deveria criar modalidades de Ensino Secundário com destinos diferenciados para os alunos. Para tanto, o currículo humanístico não deveria ser ofertado para o ensino predominantemente comercial ou técnico, mas apenas no Ensino Médio Científico. Nesse sentido, identificou-se, nas palavras de Coutinho (1954), a defesa da dualidade educacional.

Apesar de o articulista não apresentar uma noção de integração curricular, percebeu-se a sua defesa pela flexibilização nos currículos do Ensino Médio, o que, em sua opinião, tanto garantiria a possibilidade de transição dos alunos para outras modalidades de Ensino Médio como resguardaria a chance de que, independentemente da modalidade, o aluno teria uma formação geral humana.

Quanto ao texto de Cardoso (1955), ele apresentou uma noção de integração curricular baseado na filosofia vitalista, a qual concebe o indivíduo como um ser regido

por “energia vital”, ou impulso vital”, caracteriza que o diferencia dos objetos inanimados. Sob esse princípio, a autora defendeu a realização de atividades globais que integrassem os conteúdos das várias disciplinas, pois acreditava que o aluno não aprende de forma isolada, mas, sim, de forma funcional, dinâmica e integral.

Tanto Cardoso (1955) como Silveira (1958) sinalizaram para a existência de uma relação entre o ensino de Português e as demais disciplinas escolares. Esses autores também apresentaram algumas noções de integração curricular que estão presentes nas derivações renovadoras de autores ligados ao Movimento da Escola Nova, como John Dewey (Sistema de Projeto), Ovide Decroly (Centro de Interesses) e William Kilpatrick (Método de Projetos).

Pessoa (1956), Lazerges (1954) e Oliveira (1954) também evocaram as proposições de ensino apresentadas por Dewey.

Com relação à influência do Movimento Escola Nova nos autores dos textos examinados da RBEP, foi possível identificar, para além das citações de autores ligados a Escola Nova, a presença de várias proposições pedagógicas que derivam desse Movimento, como: educação para fortalecer a democracia; escola como um espaço democrático; centralização do processo de aprendizagem nas necessidades das crianças; valorização do pensamento crítico; metodologias ativas; ênfase no ensino prático; trabalho pedagógico individualizado; programa de ensino flexível; ensino a partir de problemas e soluções inerentes à realidade do aluno; integração de todos os aspectos humanos: racional, emocional e físico; entre outros.

Observou-se, pelo *corpus* documental selecionado, que a RBEP colaborou com a circulação do sentido de currículo que era defendido por autores ligados ao Movimento da Escola Nova.

Apesar de ter identificado alguns termos que evocam a ideia de integração curricular, como Filosofia Vitalista e Método Natural, os autores não apresentaram referências bibliográficas, o que impossibilitou um entendimento mais aprofundado a respeito dessas ideias.

Infelizmente, não foi possível adentrar no aspecto de rede desses intelectuais, pois eles não citam uns aos outros nos textos da RBEP que foram selecionados para essa pesquisa. Sendo assim, para se investigar essa questão, seria necessário analisar outras fontes adicionais, o que poderá ser empreendido em uma pesquisa futura.

Destaca-se que para responder o problema central desta pesquisa se poderia ter utilizado outros textos da RBEP, que, possivelmente, tratam de noções de integração curricular. No entanto, dado o procedimento de seleção utilizado nesta investigação, que objetivou uma abordagem qualitativa, e não quantitativa, esses outros artigos não foram contemplados. Ressalta-se também que apesar de o *corpus* documental mobilizado neste trabalho se limitar apenas a seis textos, eles totalizam aproximadamente 240 páginas, as quais demandaram o tempo destinado à exploração empírica pretendida nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio. *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo : Editora Difel, 1979. pp. 188-216.
- ALVARENGA, Lidia. *A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil: estudo bibliométrico dos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-74*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.
- ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 81, n. 198, pp. 244-272, maio/ago. 2000.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.
- BALESTRIN, Mariana; SPONCHIADO, Breno Antonio; SUDBRACK, Edite Maria. A contribuição do pensamento de Anísio Teixeira para a formação do cidadão democrático na sociedade brasileira. *Revista de Educação Popular*, v. 16, n. 2, pp. 125-135, 21 nov. 2017.
- BERGOZZA, Roseli Maria. História da educação: uma forma de aprender. *Revista Conjectura*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, pp. 255-260, maio/ago. 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taberda de; RANZI, Serlei Maria Fischer. (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BLOOM, Benjamin. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BÖGER, Sara da Silva. *Educação, psicologia, criança e infância: Relações presentes na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. *O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BRAGHINI, Katya Zuquim; JUNIOR, Bruno Bontempi. As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a Revista Brasileira de

Estudos Pedagógicos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, pp. 241-261, set. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos *Decreto-lei nº. 580, de 30 de julho de 1938*. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 30 jul. 1938. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De10580impressao.htm. Acesso em 13 fev. 2021.

BRITTO, Jader de Medeiros. Editorial: presença da Revista na Educação Brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 65, n. 150, pp. 239-240, maio/ago. 1984.

BUFFA, Ester. Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 65, n. 150, pp. 303-313, maio/ago. 1984.

CAMBI, Franco. *Historia da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, pp. 3-4, jul. 1944.

CARDOSO, Ofélia Boisson. Alguns problemas do ensino da Linguagem – Primeira parte deste trabalho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 59, pp. 58-102, jul./set. 1955.

CATANI, Denice Bárbara; BASTOS; Maria Helena Camara (orgs). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. pp. 5-10.

CHAVES, Maria Dulcileia Bezerra. *Marcas de um discurso e manifestações impressas sobre organização da educação nacional nas publicações da RBEP (1944 a 1946)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios vocacionais (1961– 1969)*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, pp. 177-229, 1990.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. *Projeto História*, São Paulo, v. 35, pp. 253-270, 2007.

COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1997.

COSTA, Luiz Cláudio. Apresentação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, DF, v. 93, n. 234, [número especial], pp. 287-288, maio/ago. 2012.

COUTINHO, Afrânio. O ensino de literatura no curso secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 54, pp. 03-15, abr./jun. 1954.

CUNHA, Célio. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1981.

DANTAS, Andréa Maria Lopes. *A urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: a gestão Lourenço Filho (1938-1946)*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DESCUBRA a #RBEP [...] [Brasília, DF], 15 jul. 2021. Twitter: @MEC_Comunicacao. Disponível em: https://twitter.com/MEC_Comunicacao/status/1415642390384324611. Acesso em: 15 jul. 2021.

DI GIORGI, Cristiano. *Escola Nova*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

EDITORIAL. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, pp. 5-6, jul. 1944.

ENZWEILER, Deise Andreia. *Discursos sobre aprendizagem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.) *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1994.

FERNANDES, Florestan. Depoimento. In: MEDEIROS, Paulo Martinez (org.). *Memória viva da educação brasileira*. Brasília, DF: Inep: MEC, 1991. v. 1, Florestan Fernandes.

FERREIRA, Márcia. Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 89, n. 221, pp. 72-89, jan./abr. 2008.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez Editora, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 3).

FREITAS, Maria Helena. Considerações acerca dos primeiros periódicos científicos brasileiros. *Ci. Inf.*, Brasília, DF, v. 35, n. 3, pp. 54-66, set./dez. 2006.

GANDINI, Raquel. *Intelectuais, estado e educação*: Revista Brasileira de Estudos

Pedagógicos (1944-1952). Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. pp. 10-16.

GOODSON, Ivor F. *A Construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. Revisão da tradução de Hamilton Francischetti. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. atualizada e ampliada. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

IANNI, Octavio. *Estado e capitalismo: estrutura social e industrialização no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

INEP. História. In: INEP. *Acesso à informação: institucional*. Inep: [Brasília, DF], 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 3 abr. 2021.

INEP. Obras em exposição. In: INEP. *VII Exposição de obras raras: Anísio Teixeira: centenário de nascimento (1900 – 2000)*. Brasília, DF: Inep, 2000. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/cibec/obras_raras/VII.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

INEP. O I.N.E.P. e os órgãos executivos de planos especiais: realizações em 1956 e novos planos de trabalho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 27, n. 65, pp. 147-161, jan/mar. 1957.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 5.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KILPATRICK, William. *O método de projectos*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.

KISTEMACHER, Dilmar. *Avaliação e qualidade da educação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/INEP (1944-1964)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2010.

LAZERGES, Guy. Como organizar o trabalho dos alunos no ensino das Ciências Físicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 54, pp. 55-71, abr./jun. 1954.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008, pp. 111-151.

LUCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos*. Rio

de Janeiro: Vozes, 2010.

MACHADO, Lourdes Marcelino. A pesquisa educacional no Brasil: breve retrospectiva. *In*: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Beraldi (orgs). *Pesquisa em educação: passo a passo*. Marília: Edições M3T, 2007. (Coleção Estudos Pedagógicos, v. 2).

MAGER, Roberto. *A formulação de objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo, 1978.

MÉLO, Cristiane Silva. *Condições, impasses e perspectivas do ensino primário brasileiro no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (1948 a 1961)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

MICELLI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-45)*. São Paulo: Difel, 1979 pp. 168-171.

MORAES, Jair Santana. Apresentação. *In*: MORAES, Jair Santana *et.al.* *O Inep e seus pesquisadores*. Brasília, DF: Inep, 2008.

MOURA, Aline de Carvalho. *O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil: argumentos, debates e iniciativas*. 2018. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NICOLAI FILHO, Reinaldo. Memórias do chumbo: desvelando o papel do INEP através da RBEP. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, XI, 2013. *Anais [...]*. Cascavel: UNIOESTE, 2013. pp. 1-20.

NORONHA, Daisy P.; MARICATO, João M. Estudos métricos da informação: primeiras aproximações. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n. esp., pp.116-128, abr. 2008.

NÓVOA, Antonio. Apresentação. *In*: GOODSON, Ivor F. *A Construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

NUNES, Clarice. O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 1, pp.35-60, maio/ago. 2000.

OLIVEIRA, Sérgio Mascarenhas. Objetivos do ensino da Física no curso secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 56, pp. 73-112, out./dez. 1954.

PEREIRA, César Claudino. *O pensamento de Anísio Teixeira na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP (1952 a 1964)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

PESSOA, O. Frota. Os objetivos do ensino de Ciência na escola primária e secundária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, pp. 75-85, abr./jun. 1956.

PIAGET, Jean. *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1970.

PILETTI, Claudinho; PILETTI, Nelson. *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

PILETTI, Nelson. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 1996.

PROHMANN, Mariana; AMORIM, Mario Lopes. Gramsci e a perspectiva histórica do Americanismo e fordismo – a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONTRA OS PRECONCEITOS: HISTÓRIA E DEMOCRACIA. 29., 2017, Brasília, DF. *Anais [...]*. São Paulo: Associação Nacional de História – ANPUH, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1489156188_ARQUIVO_gramscieahistoriaanpuh.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

RECONSTRUÇÃO educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 46, pp. 5-6, abr./jun.1952.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora Global, 2015.

ROSA, Fabiana Teixeira da. *Circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em periódicos educacionais científicos*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014).

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, DF, v. 86, n. 212, pp. 189-224, jan./abr., 2005.

ROTHEN, José Carlos. O Inep com seus 70 anos: um senhor maduro em constante busca de sua identidade. In: MORAES, Jair Santana *et.al.* *O Inep e seus pesquisadores*. Brasília, DF: Inep, 2008.

SAAVEDRA, Silvia Maria Galliac. *Passos e descompassos de uma instituição de pesquisa educacional no Brasil: a realidade do Inep*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília: Brasília, DF, 1988.

SANTOS, João de Deus dos Santos. *Formação continuada: cartas de alforrias & controles reguladores*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2006.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação no Brasil e suas veiculações pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, n. 150, pp. 273-290, jun./ago., 1984.

SAVIANI, Demerval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 234 (número especial), pp. 291-322, maio/ago. 2012. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/2681/1825>. Acesso em: 26 de jan. de 2021.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: EDUSP, 1984.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 79, n. 193, pp. 95-112, set./dez., 1998.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SILVA, Anete Charnet Gonçalves da. *O espaço escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1966)*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SILVA, Gabriela Borges. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: mapeamento e problematização do conceito de ciência na pesquisa educacional (1944-1971)*. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVEIRA, Juraci. Considerações em torno do ensino da Linguagem na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 70, pp. 51-63, abr./jun. 1958.

SOUZA, Alexandre Augusto E. *Pesquisa em educação: aspectos do processo de institucionalização na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MACHADO; Maria Cristina Gomes. Anísio Teixeira e a escola pública: um estudo sobre sua atuação político-pedagógica na educação brasileira. *Cadernos De História Da Educação*, Uberlândia, v. 10, n. 1, jun. 2011.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. *Educação e realidade*, Porto Alegre, n. 1, v. 21, pp. 159-186, jan./jun. 1996.

TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1977.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola*

nova e seus modos de uso. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

VIDAL, Diana. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educ. Pesqui.* [online], São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/L9NXYsJMYvyRSvPfpXZRgSq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 ago, 2021.

XAVIER, Libânia N. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 80, n. 194, pp. 81-92, jan./abr. 1999.

ANEXO A – Índice dos textos publicados na seção “Ideias e debates” na RBEP durante a gestão de Anísio Teixeira.

Quant.	Volume	Número	Período	Ano	Autor(es)	Título
1	XVII	46	abril-junho	1952	Abgar Renault	O sentido autotético do ensino secundário
2	XVII	46	abril-junho	1952	Alan Manchestek	O professor e a sua função no sistema educacional dos Estados Unidos
3	XVII	46	abril-junho	1952	Donald Pierson, Octavio da Costa Eduardo e Levi Cruz	Hipóteses e sugestões sobre o ensino no Vale do São Francisco
4	XVII	46	abril-junho	1952	Haroldo Valadão	Universidade e o Brasil
5	XVII	46	abril-junho	1952	Lourenço Filho	Estudo e avaliação dos níveis de maturação
6	XVIII	47	julho-setembro	1952	A. Almeida Júnior	O "ensino livre" de Leôncio de Carvalho (II)
7	XVIII	47	julho-setembro	1952	Anísio Teixeira	Notas sobre a educação e a unidade nacional
8	XVIII	47	julho-setembro	1952	Lourenço Filho	Estrutura administrativa e técnica da educação
9	XVIII	47	julho-setembro	1952	Luís Reissig	A educação: primeiro problema nacional e internacional
10	XVIII	47	julho-setembro	1952	Oswaldo Trigueiro	O regime federativo e a educação
11	XVIII	48	outubro-dezembro	1952	A. Almeida Júnior	Análise do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases
12	XVIII	48	outubro-dezembro	1952	Álvaro Alberto	O ensino superior no novo projeto de lei
13	XVIII	48	outubro-dezembro	1952	Anísio Teixeira	Estudo sobre o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
14	XVIII	48	outubro-dezembro	1952	Lourenço Filho	A educação nacional e o novo projeto de lei
15	XIX	49	janeiro-março	1953	Anísio Teixeira	Condições para a Reconstrução Educacional Brasileira
16	XIX	49	janeiro-março	1953	Enrico Fulchignoni	A ajuda dos Elementos Audio-Visuais na Educação da América
17	XIX	49	janeiro-março	1953	Haroldo Valadão	A Fundação dos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, Base do

						Desenvolvimento Cultural do Brasil
18	XIX	49	janeiro-março	1953	Raul Bittencourt	A Educação Brasileira no Império e na República
19	XIX	49	janeiro-março	1953	William Heard Kilpatrick	A Filosofia da Educação de Dewey
20	XIX	50	abril-junho	1953	Abgar Renault	A crise do ensino
21	XIX	50	abril-junho	1953	Anísio S. Teixeira	A crise educacional brasileira
22	XIX	50	abril-junho	1953	George S. Counts	A educação dos Estados Unidos através do espelho soviético
23	XIX	50	abril-junho	1953	Rui Carrington da Costa	Acerca do estudo eficiente
24	XX	51	julho-setembro	1953	Anísio Teixeira	A Universidade e a liberdade humana
25	XX	51	julho-setembro	1953	A. Plowman	A educação na Inglaterra
26	XX	51	julho-setembro	1953	Irene da Silva Mello Carvalho	Alguns aspectos da educação secundária
27	XX	51	julho-setembro	1953	Esther Lloyd Jones	A orientação como ensino em profundidade
28	XX	51	julho-setembro	1953	Nair Fortes Abu-Merhy	Importância do estudo dirigido no curso secundário
29	XX	52	outubro-dezembro	1953	A. Brandão Filho	Sugestões e críticas ao Projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
30	XX	52	outubro-dezembro	1953	Anísio Teixeira	Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro
31	XX	52	outubro-dezembro	1953	A. V. Hill	O controle social e ético dos resultados da descoberta científica
32	XX	52	outubro-dezembro	1953	Carlos Delgado de Carvalho	Os estudos sociais no curso secundário
33	XX	52	outubro-dezembro	1953	Lourenço Filho	Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais
34	XX	52	outubro-dezembro	1953	Pierre Pérès	A reforma do ensino na França
35	XXI	53	janeiro-março	1954	Anísio Teixeira	A escola secundária em transformação
36	XXI	53	janeiro-março	1954	J. Roberto Moreira	O valor da ciência e os estudos educacionais

37	XXI	53	janeiro-março	1954	Lúcia Marques Pinheiro	Tendências do ensino universitário da pedagogia nos países da Europa Ocidental
38	XXI	53	janeiro-março	1954	V. E. Bloomfield	Um inspetor de escola secundária na Inglaterra
39	XXI	54	abril-junho	1954	Afrânio Coutinho	O ensino de literatura no curso secundário
40	XXI	54	abril-junho	1954	Anísio Teixeira	A educação que nos convém
41	XXI	54	abril-junho	1954	Celso Kelly	A educação na Assistência Técnica
42	XXI	54	abril-junho	1954	Guy Lazerges	Como organizar o trabalho dos alunos no ensino das ciências físicas
43	XXI	54	abril-junho	1954	Lúcia Marques Pinheiro	Contribuições do cinema à psicologia e, em particular, à psicologia da criança
44	XXII	55	julho-setembro	1954	Anísio Teixeira	Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura
45	XXII	55	julho-setembro	1954	Annette Rosenstiel	Antropologia educacional: novo método de análise cultural
46	XXII	55	julho-setembro	1954	François Campan	Os centros pedagógicos regionais
47	XXII	55	julho-setembro	1954	Helena Moreira Guimarães	A primeira escola experimental Bárbara Ottoni
48	XXII	55	julho-setembro	1954	H. Martin Wilson	Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas
49	XXII	55	julho-setembro	1954	Jean Guehenno	A escola e a vida em desacordo
50	XXII	56	outubro-dezembro	1954	A. Almeida Júnior	O concurso vestibular de 1954
51	XXII	56	outubro-dezembro	1954	Edward G. Oesen	Coordenação dos serviços educacionais da comunidade
52	XXII	56	outubro-dezembro	1954	J. Roberto Moreira	O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino médio
53	XXII	56	outubro-dezembro	1954	Moysés I. Kessel	A evasão escolar no ensino primário (com nota preliminar de Anísio Teixeira e estudo introdutório de Otávio Martins)
54	XXII	56	outubro-dezembro	1954	Sérgio Mascarenhas	Objetivos do ensino da física no curso secundário

					Oliveira	
55	XXII	56	outubro-dezembro	1954	Thales de Azevedo	As famílias dos alunos de uma escola primária
56	XXIII	57	janeiro-março	1955	Anísio Teixeira	Bases da teoria lógica de Dewey
57	XXIII	57	janeiro-março	1955	Francisco Venâncio Filho	Instituto de Educação do Distrito Federal
58	XXIII	57	janeiro-março	1955	Lourenço Filho	A formação do professorado primário
59	XXIII	58	abril-junho	1955	Anísio Teixeira	O espírito científico e o mundo atual
60	XXIII	58	abril-junho	1955	Jayme Abreu	A educação secundária no Brasil
61	XXIII	58	abril-junho	1955	Jayme Abreu	Considerações sobre o Seminário Inter-Americano de Educação Secundária
62	XXIV	59	julho-setembro	1955	Cândido Motta Filho	Significado político da escola
63	XXIV	59	julho-setembro	1955	Octavio Martins	Sobre a apresentação de informações técnicas referentes à precisão e à validade dos instrumentos de medida psicológica
64	XXIV	59	julho-setembro	1955	Pedro Gouvea Filho, E. Roquete Pinto	Antropólogo e educador
65	XXIV	59	julho-setembro	1955	Ofélia Boisson Cardoso	Alguns problemas do ensino da linguagem
66	XXIV	60	outubro-dezembro	1955	Fernando de Azevedo	Para a análise e interpretação do Brasil
67	XXIV	60	outubro-dezembro	1955	Anísio Teixeira	Ciência e Humanismo
68	XXIV	60	outubro-dezembro	1955	J. Roberto Moreira	O Humanismo
69	XXIV	60	outubro-dezembro	1955	Nelson Chaves	Universidade, pesquisa e humanismo
70	XXV	61	janeiro-março	1956	Anísio Teixeira	A administração pública brasileira e a educação
71	XXV	61	janeiro-março	1956	Luiz Alves de Matos	Atividades extraclasse
72	XXV	61	janeiro-março	1956	Ofélia Boisson Cardoso	Alguns problemas do ensino da linguagem
73	XXV	61	janeiro-março	1956	Orlando Ferreira de Melo	Comentários sobre a monografia "A educação em Santa Catarina"

74	XXV	61	janeiro-março	1956	René Zazzo	Reflexões sobre meio século da psicologia da criança
75	XXV	61	janeiro-março	1956	Riva Bauzer	Caminhos que levam à aprendizagem
76	XXV	62	abril-junho	1956	Anísio Teixeira	O processo democrático de educação
77	XXV	62	abril-junho	1956	Hely Lopes Meirelles	Educação, ensino e cultura no Município
78	XXV	62	abril-junho	1956	I. L. Kandel	O estudo da educação comparada
79	XXV	62	abril-junho	1956	J. Roberto Moreira	A educação e o conhecimento do homem pelas Ciências Sociais
80	XXV	62	abril-junho	1956	Luiz Alves de Matos	O exercício como procedimento de fixação de automatismos
81	XXV	62	abril-junho	1956	O. Frota Pessoa	Os objetivos do ensino de ciências na escola primária e secundária
82	XXVI	63	julho-setembro	1956	Anísio Teixeira	Educação não é privilégio
83	XXVI	63	julho-setembro	1956	Ben S. Morris	A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales
84	XXVI	63	julho-setembro	1956	Carlos Chagas Filho	Perspectivas e dificuldades da pesquisa científica no Brasil
85	XXVI	63	julho-setembro	1956	Erich Hylla	A natureza e as funções da pesquisa educacional
86	XXVI	63	julho-setembro	1956	Francis G. Cornell	Pesquisa e ciência na educação
87	XXVI	63	julho-setembro	1956	Jayme Abreu	Pesquisa e planejamento em educação
88	XXVI	63	julho-setembro	1956	Sem identificação	Relatório Preliminar da Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais
89	XXVI	64	outubro-dezembro	1956	Anísio Teixeira	A escola pública, universal e gratuita
90	XXVI	64	outubro-dezembro	1956	Eny Caldeira	O problema da formação de professores primários
91	XXVI	64	outubro-dezembro	1956	J. Roberto Moreira	Os problemas do ensino elementar no Brasil
92	XXVI	64	outubro-dezembro	1956	O. Frota Pessoa	Meios para intensificar a contribuição da escola à compreensão e utilização das descobertas científicas
93	XXVI	64	outubro-dezembro	1956	Paulo de Almeida	Seminário Regional sobre planos e programas da

					Campos	escola primária
94	XXVI	64	outubro-dezembro	1956	Paulo de Almeida Campos	A escola elementar brasileira e o seu magistério
95	XXVII	65	janeiro-março	1957	A. Almeida Júnior	Repetência ou promoção automática?
96	XXVII	65	janeiro-março	1957	Afrânio Coutinho	O homem moderno e o humanismo
97	XXVII	65	janeiro-março	1957	Anísio Teixeira	Bases para uma programação da educação primária no Brasil
98	XXVII	65	janeiro-março	1957	Fernando de Azevedo	Horizontes perdidos e novos horizontes
99	XXVII	65	janeiro-março	1957	Gilberto Freyre	Sugestões para uma nova política no Brasil: a urbana
100	XXVII	65	janeiro-março	1957	J. Roberto Moreira	Educação, sociedade e ideais educacionais
101	XXVII	66	abril-junho	1957	André Rey	Da seleção psicológica dos candidatos ao ensino primário
102	XXVII	66	abril-junho	1957	Anísio Teixeira	A municipalização do ensino primário
103	XXVII	66	abril-junho	1957	Henri Piéron	A docimologia nos exames e concursos
104	XXVII	66	abril-junho	1957	J. Roberto Moreira	Funções sociais e culturais da escola — Conceito de escola primária
105	XXVII	66	abril-junho	1957	Luiz Alves de Matos	O planejamento do ensino
106	XXVII	66	abril-junho	1957	Wilson Martins	O novo Emílio
107	XVIII	67	julho-setembro	1957	Anísio Teixeira	A escola brasileira e a estabilidade social
108	XVIII	67	julho-setembro	1957	Aparecida J. Gouveia	Professores do Estado do Rio
109	XVIII	67	julho-setembro	1957	George S. Coltns	Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica (I — Uma fé racional na educação; II — A educação e a revolução tecnológica)
110	XVIII	67	julho-setembro	1957	J. Roberto Moreira	Educação rural e educação de base
111	XVIII	67	julho-setembro	1957	Robert J. Havighurst	Tarefas evolutivas das crianças e dos adolescentes
112	XVIII	67	julho-setembro	1957	Rui Carrington da Costa	Pode a mensuração fazer-se por meio de testes psicológicos ?
113	XXVIII	68	outubro-	1957	Anísio	Ciência e Arte de Educar

			dezembro		Teixeira	
114	XXVIII	68	outubro-dezembro	1957	George S. Counts	Educação para uma Sociedade de Homens Livres na Era Tecnológica (III — A Educação e os Fundamentos da Liberdade; IV — O Espírito da Educação Americana)
115	XXVIII	68	outubro-dezembro	1957	Gilberto Freyre	Palavras às Professoras Rurais do Nordeste
116	XXVIII	68	outubro-dezembro	1957	I. L. Kandel	A Igualdade de Oportunidades Educacionais e seus problemas
117	XXVIII	68	outubro-dezembro	1957	J. Roberto Moreira	A Direção da Escola Primária
118	XXVIII	68	outubro-dezembro	1957	Newton Sucupira	Programa de uma Introdução à Filosofia para servir de base à Filosofia da Educação
119	XIX	69	janeiro-março	1958	Anísio Teixeira	Variações sobre o tema da liberdade humana
120	XIX	69	janeiro-março	1958	Fernando de Azevedo	Diálogo de uma vida com a educação
121	XIX	69	janeiro-março	1958	Gilberto Freyre	Região, pesquisa social e educação
122	XIX	69	janeiro-março	1958	J. Roberto Moreira	Aspectos do ensino na França
123	XIX	69	janeiro-março	1958	Juracy Silveira	Escola experimental do C.R.P.E. de Salvador, Bahia
124	XIX	69	janeiro-março	1958	Raymond Poignant	Democracia, expansão econômica e reforma do ensino
125	XIX	70	abril-junho	1958	A. Almeida Júnior	A propósito da atualização do projeto de diretrizes e bases da educação nacional
126	XIX	70	abril-junho	1958	Anísio Teixeira	Educação — problema da formação nacional
127	XIX	70	abril-junho	1958	Faria Góis Sobrinho	O ensino e a renovação social
128	XIX	70	abril-junho	1958	Fernando de Azevedo	Idealismo e espírito público
129	XIX	70	abril-junho	1958	Juraci Silveira	Considerações em torno do ensino da linguagem na escola primária
130	XXX	71	julho-setembro	1958	Amitai Etzionl	O trabalho como método educativo nas escolas de Israel
131	XXX	71	julho-	1958	Elisa Dias	Problemas de ajustamento

			setembro		Veloso	à escola
132	XXX	71	julho-setembro	1958	Lourenço Filho	Variações sobre um velho tema
133	XXX	71	julho-setembro	1958	Primo Nunes de Andrade	A educação na era do desenvolvimento
134	XXX	72	outubro-dezembro	1958	Anísio Teixeira	Falando francamente
135	XXX	72	outubro-dezembro	1958	Clementino Fraga	Afonso Celso, o educador
136	XXX	72	outubro-dezembro	1958	Gilberto Freire	Arte, ciência social e sociedade
137	XXX	72	outubro-dezembro	1958	Joel Martins e Hilda Taba	Necessidade de analisar os objetivos de ensino
138	XXXI	73	janeiro-março	1959	Heloísa Marinho	Da influência do jardim de infância na promoção da primeira série
139	XXXI	73	janeiro-março	1959	Kenneth Lovell	Oportunidades educacionais para as crianças excepcionais da Grã-Bretanha
140	XXXI	73	janeiro-março	1959	Pieüre Weil	A educação em face da pesquisa nacional sobre o nível mental
141	XXXI	74	abril-junho	1959	Fernando de Azevedo	Mais uma vez convocados. (Manifesto ao povo e ao Governo)
142	XXXI	74	abril-junho	1959	I. L. Kandel	Fim de uma controvérsia
143	XXXI	74	abril-junho	1959	Mário de Brito	Educar é uma arte
144	XXXI	74	abril-junho	1959	Risieri Frondizi	O ensino livre e a liberdade de cultura
145	XXXI	74	abril-junho	1959	Valnir Chagas	Humanismo e técnica em educação
146	XXXII	75	julho-setembro	1959	Abgar Renault	A Escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje
147	XXXII	75	julho-setembro	1959	Anísio Teixeira	Filosofia e educação
148	XXXII	75	julho-setembro	1959	Florestan Fernandes	A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada
149	XXXII	75	julho-setembro	1959	Lourenço Filho	Aspectos da educação pré-primária
150	XXXII	75	julho-setembro	1959	Osvaldo de Barros Santos	Da orientação educacional e profissional à "counseling psychology"
151	XXXIII	76	outubro-dezembro	1959	A. Almeida Júnior	Ainda as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

152	XXXIII	76	outubro-dezembro	1959	Anísio Teixeira	A nova Lei de Diretrizes e Bases: um anacronismo educacional?
153	XXXIII	76	outubro-dezembro	1959	João Eduardo Vilalobos	O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro
154	XXXIII	76	outubro-dezembro	1959	Renato Jardim Moreira	A investigação social diante dos problemas educacionais brasileiros
155	XXXIII	76	outubro-dezembro	1959	W. D. Wall	Os exames e seus efeitos na educação
156	XXXIV	77	janeiro-março	1960	Florestan Fernandes	Em defesa da escola pública
157	XXXIV	77	janeiro-março	1960	Solon T. Kimbal	Uma apreciação do ensino primário
158	XXXIV	77	janeiro-março	1960	Abgar Renault	Análise do Substitutivo de 29-9-59
159	XXXIV	77	janeiro-março	1960	Anísio Teixeira	A educação e a Constituição de 1946
160	XXXIV	78	abril-junho	1960	Jaime Abreu	Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro
161	XXXIV	78	abril-junho	1960	Roger Cal	O ensino secundário e o mundo moderno
162	XXXIV	78	abril-junho	1960	John A. Hannah	As instituições dos Estados Unidos e a cooperação internacional
163	XXXIV	78	abril-junho	1960	Murilo B. Lourenço Filho	Aperfeiçoamento do magistério
164	XXXIV	78	abril-junho	1960	Milton da Silva Rodrigues	Formação do professor secundário
165	XXXIV	78	abril-junho	1960	Anísio Teixeira	Confronto entre a educação superior dos Estados Unidos e a do Brasil
166	XXXIV	79	julho-setembro	1960	Fernando de Azevedo	A lição de um grande exemplo
167	XXXIV	79	julho-setembro	1960	Roque Spencer Maciel de Barros	Liberdade de ensino
168	XXXIV	79	julho-setembro	1960	Murilo B. Lourenço Braga	Lei de Diretrizes e Bases
169	XXXIV	79	julho-setembro	1960	Pedro Rossello	Especialista em educação para a América Latina
170	XXXIV	80	outubro-dezembro	1960	Jayme Abreu	Atualidade de John Dewey

171	XXXIV	80	outubro-dezembro	1960	Fernando de Azevedo	Um problema e duas épocas
172	XXXIV	80	outubro-dezembro	1960	Florestan Fernandes	O cientista brasileiro e o desenvolvimento da ciência
173	XXXIV	80	outubro-dezembro	1960	Carlos Corrêa Mascaro	Custeio da educação e as reformas programadas
174	XXXIV	80	outubro-dezembro	1960	Newton Sucupira	John Dewey: uma filosofia da experiência
175	XXXV	81	janeiro-março	1961	Jaime Abreu	Ensino médio em geral e ensino secundário
176	XXXV	81	janeiro-março	1961	Fernando de Azevedo	Gilberto Freyre e a cultura brasileira
177	XXXV	81	janeiro-março	1961	Murilo B. Lourenço Braga	Educação para o desenvolvimento
178	XXXV	81	janeiro-março	1961	Abgar Renault	Financiamento do ensino primário na América Latina
179	XXXV	81	janeiro-março	1961	Anísio Teixeira	Educação e desenvolvimento
180	XXXV	82	abril-junho	1961	Jaime Abreu	Anacronismo educacional da classe dominante brasileira
181	XXXV	82	abril-junho	1961	Paulo Freire	Escola primária para o Brasil
182	XXXV	82	abril-junho	1961	Paulo de Góis	A investigação científica: dever social da Universidade
183	XXXV	82	abril-junho	1961	Murilo B. Lourenço Braga	A educação e os estudos pedagógicos no Brasil
184	XXXVI	83	julho-setembro	1961	Jayme Abreu	Escola média no século XX: um fato novo em busca de caminhos
185	XXXVI	83	julho-setembro	1961	Carlos Chagas	A conquista da ciência no Brasil
186	XXXVI	83	julho-setembro	1961	Valnir Chagas	A reforma universitária e a faculdade de filosofia
187	XXXVI	83	julho-setembro	1961	Murilo B. Lourenço Filho	Crise "da" universidade ou "nas" universidades?
188	XXXVI	84	outubro-dezembro	1961	Jayme Abreu	O princípio do planejamento no Cap. "Educação e Cultura" do Programa de Governo
189	XXXVI	84	outubro-dezembro	1961	José Faria Góis Sobrinho	A dinâmica nervosa da aprendizagem
190	XXXVI	84	outubro-dezembro	1961	J. Querino Ribeiro	Planificação educacional
191	XXXVI	84	outubro-	1961	Anísio	A universidade americana

			dezembro		Teixeira	em sua perspectiva histórica
192	XXXVII	85	janeiro-março	1962	Valnir Chagas	A admissão à universidade e a Lei de Diretrizes e Bases
193	XXXVII	85	janeiro-março	1962	Walter Leser	Considerações gerais sobre a seleção de candidatos à matrícula nas escolas médicas
194	XXXVII	85	janeiro-março	1962	Paulo Edmundo Costa Ribeiro e outros	O exame de admissão às escolas de engenharia
195	XXXVII	85	janeiro-março	1962	Newton Sucupira	Amplitude e limites da autonomia universitária
196	XXXVII	86	abril-junho	1962	Jayme Abreu	Educação e desenvolvimento sócio-econômico na América Latina - Expressão de uma Conferência
197	XXXVII	86	abril-junho	1962	Carlos Chagas	A universidade do Brasil em face do problema da formação de quadros técnicos
198	XXXVII	86	abril-junho	1962	Joaquim Faria Góis	O desenvolvimento econômico e o investimento em educação
199	XXXVII	86	abril-junho	1962	Anísio Teixeira	Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras
200	XXXVIII	87	julho-setembro	1962	Murilo B. Lourenço Braga	Os jardins de infância e a organização escolar
201	XXXVIII	87	julho-setembro	1962	Anísio Teixeira	Uma experiência de educação primária integral no Brasil
202	XXXVIII	87	julho-setembro	1962	Jayme Abreu	O ensino primário e médio na Conferência de Santiago
203	XXXVIII	87	julho-setembro	1962	Joaquim Faria Góis	O ensino industrial de nível médio no Brasil
204	XXXVIII	88	outubro-dezembro	1962	Murilo B. Lourenço Braga	Atualidade de Rousseau
205	XXXVIII	88	outubro-dezembro	1962	Jayme Abreu	Escola Média no Brasil
206	XXXVIII	88	outubro-dezembro	1962	Wayne A. R. Leys	Novas tendências capazes de aproximar as filosofias americanas do Norte e do Sul

207	XXXVIII	88	outubro-dezembro	1962	Frank Bonilla	A educação e o desenvolvimento político no Brasil
208	XXXIX	89	janeiro-março	1963	Anísio Teixeira	Estado atual da educação
209	XXXIX	89	janeiro-março	1963	Jayme Abreu	Ensino médio brasileiro: tendências de sua expansão
210	XXXIX	89	janeiro-março	1963	J. A. Lauwerys	A revolução do ensino secundário na Grã-Bretanha
211	XXXIX	90	abril-junho	1963	J. Roberto Moreira	A pesquisa e o planejamento em educação
212	XXXIX	90	abril-junho	1963	J. A. Lauwerys	Pesquisa educacional no Reino Unido
213	XXXIX	90	abril-junho	1963	Carlos Maciel	O ciclo propedêutico: uma proposta
214	XXXIX	90	abril-junho	1963	Wayne A. R. Leys	As universidades em face das profissões liberais e técnico-profissionais
215	XXXIX	90	abril-junho	1963	Onofre Penteadó Júnior	Rousseau e o método de ensino
216	XL	91	julho-setembro	1963	Jayme Abreu	Educação e desenvolvimento — uma colocação do problema na perspectiva brasileira
217	XL	91	julho-setembro	1963	Anísio Teixeira	Gilberto Freyre, mestre e criador de Sociologia
218	XL	91	julho-setembro	1963	Wayne A. R. Leys	Unidade e diversidade dos sistemas educacionais
219	XL	91	julho-setembro	1963	Newton Sucupira	Princípios da educação de grau médio na Lei de Diretrizes e Bases
220	XL	92	outubro-dezembro	1963	Anísio Teixeira	Mestres de amanhã
221	XL	92	outubro-dezembro	1963	Tomás Maldonapo	A educação em face da segunda revolução industrial
222	XL	92	outubro-dezembro	1963	J. Leite Lopes	A significação da ciência no mundo contemporâneo — o problema brasileiro
223	XL	92	outubro-dezembro	1963	Valnib Chagas	Admissão à universidade: análise de um projeto
224	XLI	93	janeiro-março	1964	Anísio Teixeira	Plano e finanças da educação
225	XLI	93	janeiro-março	1964	Gildário Amado	Ginásio moderno
226	XLI	93	janeiro-março	1964	Jayme Abreu	A preparação de candidatos a cursos superiores na Guanabara

227	XLI	93	janeiro-março	1964	Joaquim Faria Góis Filho	A cooperação entre a Universidade e a Indústria
-----	-----	----	---------------	------	--------------------------	---

ANEXO B – Índice de textos publicados na seção “Ideias e debates” na RBEP entre 1952 e 1964, que apresentam a concepção de ensino de disciplina.

Quantidade	Referências	Autor(a)	Título do texto
1	v. XXI nº 54 abr./jun. 1954	Afrânio Coutinho	O ensino de literatura no curso secundário
2	v. XXI nº 54 abr./jun. 1954	Guy Lazerges	Como organizar o trabalho dos alunos no ensino das ciências físicas
3	v. XXII nº 56 out./dez. 1954	Sérgio Mascarenhas Oliveira	Objetivos do ensino da física no curso secundário
4.1	v. XXIV nº 59 jul./set. 1955	Ofélia Boisson Cardoso	Alguns problemas do ensino da linguagem – Primeira parte deste trabalho
4.2	v. XXV nº 61 jan./mar. 1956	Ofélia Boisson Cardoso	Alguns problemas do ensino da linguagem – Parte final deste trabalho
5	v. XXV nº 62 abr./jun. 1956	O. Frota Pessoa	Os objetivos do ensino de ciência na escola primária e secundária
6	v. XIX nº 70 abr./jun. 1958	Juraci Silveira	Considerações em torno do ensino da linguagem na escola primária

ANEXO C – Resumos relativos aos textos publicados na seção “Ideias e debates” na RBEP entre 1952 e 1964, que apresentam a concepção de ensino de disciplina e que foram mencionados nessa pesquisa.

Texto 1: COUTINHO, Afrânio. O ensino de literatura no curso secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 54, p. 03-15, abr./jun. 1954.

Segundo o autor, o fenômeno ocidental relacionado à ascensão das massas ao plano histórico contribuiu para o processo de democratização da civilização e da cultura. Portanto, a escola precisava se adequar a essa nova realidade que se vislumbrou com a massa sendo beneficiária da educação e da cultura. A persistência do sistema aristocrático, que visava apenas a formação da elite intelectual, provocava equívocos e problemas relacionados ao sistema educacional brasileiro. O autor menciona as reformas no ensino que aconteceram na Inglaterra e na França como exemplos a serem seguidos para adequar o curso secundário brasileiro à nova realidade. Na Inglaterra, a Reforma de 1944 dividiu o ensino secundário em três tipos: *grammar school*, que tendia às ideias abstratas com foco no preparo para o ingresso na universidade; moderno, cujo com foco se voltava ao preparo para a vida; e ensino secundário técnico, que tinha foco nas formações para as ocupações técnicas e para a indústria. Na França, estabeleceu-se o ensino secundário longo e o ensino secundário curto. Considerando o contexto da revolução social, política e econômica, o autor defende a separação entre as disciplinas Língua portuguesa e Literatura. Sinaliza que o programa e os objetivos do ensino precisavam ser atualizados às novas realidades e demandas da sociedade.

Texto 2: LAZERGES, Guy. Como organizar o trabalho dos alunos no ensino das Ciências Físicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 54, p. 55-71, abr./jun. 1954.

Trata-se de uma Conferência pronunciada em setembro de 1953 em Sèvres, traduzida por Riva Bauzer. Para refletir sobre como organizar o trabalho dos alunos no ensino das ciências físicas, o autor apresenta duas questões: “por que ensinamos ciências físicas?” e “Quais os métodos gerais que melhor se adaptam aos objetivos da matéria?”. O autor apresenta três conclusões: as aulas de química do primeiro ano do colegial devem partir de aulas práticas para chegar às aulas teóricas; os alunos devem receber uma formação de atitude crítica diante das provas experimentais; e deve-se aplicar critérios para usar o livro em trabalhos práticos.

Texto 3: OLIVEIRA, Sérgio Mascarenhas. Objetivos do ensino da Física no curso secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 56, p. 73-112, out./dez. 1954.

O autor parte do princípio de que os objetivos do ensino existem em função do educando, o qual está inserido em um contexto complexo e de contínua tensão em sua relação com a sociedade. O autor cataloga alguns objetivos do ensino da Física no curso secundário visando identificar o que seriam as suas finalidades fundamentais: saúde, domínio dos processos fundamentais, cidadania, ser membro

útil da sociedade, emprego útil do tempo vago e desenvolvimento do caráter étnico.

Texto 4: CARDOSO, Ofélia Boisson. Alguns problemas do ensino da Linguagem – Primeira parte deste trabalho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 59, p. 58-102, jul./set. 1955.

Com o objetivo de difundir alguns conhecimentos adquiridos em escolas primárias, secundárias e no ensino superior, a autora trabalha em dois campos, o psicotécnico e o da pedagogia. A autora destaca a importância do ensino da linguagem, a qual, segundo evidencia, está relacionada às demais disciplinas curriculares e à organização do pensamento e da intercomunicação social. Com foco em refletir alguns dos problemas do ensino da linguagem que são mais recorrentes, a autora aponta para as contribuições da psicologia.

Texto 5: PESSOA, O. Frota. Os objetivos do ensino de Ciência na escola primária e secundária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 75-85, abr./jun. 1956.

De acordo com o autor, primeiramente devem ser estabelecidos os objetivos do ensino para, depois, definir os planos, os métodos e a preparação dos professores. Nesse sentido, destaca que muitos dos defeitos encontrados no ensino das ciências na América Latina estão relacionados à adoção de objetivos inadequados. Afirma que todo objetivo do ensino está fundamentado em alguma filosofia educacional. Nas Américas, segundo afirma, geralmente a finalidade do ensino objetiva desenvolver o jovem no seu especto individual e social nos seguintes campos: saúde, vida doméstica, formação moral e cívica, orientação vocacional, etc. Para tanto, os objetivos concretos do ensino da Ciência devem se referenciar nos conceitos e princípios científicos funcionais, de habilitação instrumental e de atitudes e interesse científico.

Texto 6: SILVEIRA, Juraci. Considerações em torno do ensino da Linguagem na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 70, p. 51-63, abr./jun. 1958.

O texto decorre de uma Conferência realizada no III Congresso Nacional de Professores Primários, em Porto Alegre e destaca o papel preponderante do ensino da Linguagem nos programas curriculares, dada a sua função instrumental e funcional. Nesse sentido, analisa algumas incidências desse ensino no campo da educação primária e apresenta as seguintes conclusões: o ensino deve valorizar as experiências que são significativas para os alunos; existem variáveis nos padrões linguísticos; é preciso observar a relação entre o interesse e a responsabilidade da criança para o desenvolvimento linguístico; deve-se criar oportunidades do uso da língua oral para melhorar a linguagem escrita; o professor deve prever no seu plano oportunidades para criações imaginativas; a importância de saber ouvir; a necessidade de a escola prover a prática e o gosto por boas leituras; deve-se valorizar as práticas de pesquisas; adverte para não promover práticas exaustivas.