

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Elisabete Aparecida Ribeiro

A RECEPÇÃO DOS PRAGMATISMOS NOS PERIÓDICOS
EDUCACIONAIS BRASILEIROS
(1944-1964)

Marília
2006

Elisabete Aparecida Ribeiro

A RECEPÇÃO DOS PRAGMATISMOS NOS PERIÓDICOS
EDUCACIONAIS BRASILEIROS
(1944-1964)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, UNESP - Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira)
Orientador: Pedro Angelo Pagni.

Marília
2006

	Ribeiro, Elisabete Aparecida
R484r	A recepção dos pragmatismos nos períodos educacionais brasileiros(1944-1964) / Elisabete Aparecida Ribeiro -Marília, 2006. 174f. ; 30 cm. Dissertação(Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências,, Universidade Estadual Paulista, 2006. Bibliografia: f. 117-122 Orientador: Profª Pedro Ângelo Pagni 1.Pragmatismo.2.Periódicos educacionais. 3. Filosofia da Educação.I. Autor.II.Título. CDD 370.1

Elisabete Aparecida Ribeiro

A RECEPÇÃO DOS PRAGMATISMOS NOS PERIÓDICOS
EDUCACIONAIS BRASILEIROS
(1944-1964)

Dissertação para obtenção de título de Mestre

Banca Examinadora

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni_____

2º examinador: Prof. Dr. Divino José da Silva _____

3º examinador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha_____

Marília, 10 de março de 2006.

Dedico à minha família.

Agradeço

Aos meus colegas de mestrado pela compreensão, amizade, estímulo e apoio durante a elaboração deste trabalho.

A CAPES que forneceu bolsa para a realização desta pesquisa.

Aos professores Marcus Vinicius da Cunha e Divino José da Silva por terem aceitado e comparecido nas minhas bancas de qualificação e defesa, assim como, os apontamentos feitos por esses que foram de suma importância para a definição deste trabalho.

Agradeço especialmente ao professor Pedro Angelo Pagni, meu orientador, pela orientação, por ter sido compreensivo e ter me dado suporte para transpor os obstáculos proporcionados pelas inúmeras dúvidas e conflitos que ocorreram durante a elaboração desta pesquisa. Obrigada por ter estado este tempo todo ao meu lado. Sem você eu não teria conseguido.

RESUMO

A recepção dos pragmatismos nos periódicos educacionais brasileiros (1944-1964).

Segundo alguns trabalhos matriciais da literatura sobre o assunto, o pragmatismo se destacou como uma das correntes filosóficas que mais influenciaram o pensamento educacional brasileiro entre 1930 e 1964, tendo como o seu principal representante no Brasil, Anísio Teixeira. Contudo, tais trabalhos não se aprofundaram sobre a recepção do pragmatismo de Dewey, nos anos subseqüentes ao Estado Novo, quando as interpretações e as apropriações dessa fonte teórica, desenvolvida por esse e por outros educadores brasileiros, tornaram-se mais diversificadas em razão do debate político educacional e pedagógico, ganhando as páginas dos periódicos educacionais, entre 1944 e 1964. Tentando contribuir para a compreensão acerca da recepção do pragmatismo no Brasil, esta pesquisa analisa e discute as matérias publicadas na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e a revista *Educação e Ciências Sociais* no período de 1944 e 1964. Tendo por objeto as matérias publicadas nesses dois periódicos, a pesquisa parte de sua catalogação por fontes teóricas citadas, capazes de identificar as perspectivas filosóficas educacionais em disputa, bem como os problemas e os temas em torno dos quais ela ocorre. Com a análise e discussão dessas matérias, objetiva reconstituir racionalmente as interpretações acerca dessa corrente filosófica e as apropriações que dela se faz para abordar os problemas e os temas educacionais emergentes nesse contexto, bem como situá-las historicamente, por meio da reconstituição histórica do debate ocorrido nesses periódicos. Para tanto, foram catalogados 1263 matérias, na seção “Estudos e debates” da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e 139, na seção “Estudos e pesquisas”, da revista *Educação e Ciências Sociais*, totalizando 1402 matérias nos dois periódicos. Desses artigos, foram selecionados tantos para a análise, que resultou na identificação de duas interpretações correntes nos periódicos: uma pautada na obra filosófica e a outra na obra pedagógica do filósofo norte-americano. Dessa análise também se concluiu que o pragmatismo deweyano é apropriado pelos autores brasileiros para abordar os temas relativos ao humanismo, à democracia e à constituição dos saberes sobre a educação, emergentes da realidade educacional da época, demarcando uma posição que não é homogênea nem pode ser unificada.

Palavras Chaves: pragmatismo. periódicos educacionais. filosofia da educação.

ABSTRACT

The reception of pragmatism in the Brazilian educational periodics (1944-1964).

According to some matrical works of literature on the subject, the pragmatism is detached as one of the philosophical chains that had more influenced the Brazilian Educational thought between 1930 and 1964, having as its main representative in Brazil, Anísio Teixeira. However, such works had not been gone deep on the reception of the pragmatism of Dewey, in the subsequent years to the New State, when the interpretations and the appropriations of this theoretical source, developed for this and for other Brazilian educators, they had become more diversified in reason of the debate educational and pedagogical politician, gaining the periodic pages of the educational ones, between 1944 and 1964. Trying to contribute for the understanding concerning the reception of the pragmatism in Brazil, this research analyzes and argues the substances published in the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* and the magazine *Educação e Ciências Sociais* in the period of 1944 and 1964. Having for object the substances published in these two periodic ones, the research has left of its cataloguing for cited theoretical sources, capable to identify educational the philosophical perspectives in dispute, as well as the problems and the subjects around which it occurs. With the analysis and quarrel of these substances, objective to rationally reconstitute to the interpretations about of this philosophical chain and the appropriations that of it if makes to approach the emergent problems and educational subjects in this context, as well as pointing out them historically, by means of the historical reconstitution of the debate occurred in these periodic ones. For in such a way, 1263 substances had been catalogued, in the section "Studies and debates" of the Brazilian Magazine of Pedagogical Studies and 139, in the section "Studies and research", of the magazine Social Education and Sciences, totalizing 1402 substances in the two periodic ones. Of these articles, as much for the analysis had been selected, that resulted in the identification of two current interpretations in the periodic ones: orientated in the philosophical workmanship and to another one in the pedagogical workmanship of the North American philosopher. Of this analysis also if it concluded that the deweyan pragmatism is appropriate for the Brazilian authors to approach the relative subjects to the humanism, the democracy and the constitution of knowing them on the education, emergent of the educational reality of the time, demarcating a position that is not homogeneous nor can be unified.

Words Keys: pragmatism. periodic educational. philosophy of the education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 O INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS E DO CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1944 –1964).....	16
1.1 A criação do instituto nacional de estudos pedagógicos e seus objetivos.....	17
1.2 A criação do centro brasileiro de pesquisas educacionais e seu papel na educação.....	23
1.3 Os meios de divulgação das discussões das pesquisas do INEP – <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	29
1.4 Os meios de divulgação das discussões das pesquisas do CBPE – a revista <i>Educação e Ciências Sociais</i>	39
2 A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE DEWEY NOS PERIÓDICOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS..	44
2.1 A origem do pragmatismo e seus difusores.....	45
2.2 Interpretações do pragmatismo deweyano entre os autores estrangeiros.....	49
2.3 A recepção do pragmatismo pelos renovadores educacionais brasileiros.....	55
2.4 As interpretações brasileiras da filosofia de dewey: filosofia da experiência ou lógica e teoria da investigação?.....	59
3 AS CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA E DE EDUCAÇÃO: APROPRIAÇÕES DO PRAGMATISMO E O CONTEXTO FILOSÓFICO - EDUCACIONAL DA ÉPOCA.....	67
3.1 A interpretação do conceito de democracia do pragmatismo deweyano por um autor estrangeiro.....	68
3.2 A democracia e a educação do ponto de vista dos renovadores educacionais.....	73
3.3 Entre adversários e aliados: as concepções de democracia e educação segundo o neotomismo e o marxismo.....	80
4 APROPRIAÇÕES E RECONSTRUÇÕES DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE JOHN DEWEY NOS PERIÓDICOS EDUCACIONAIS: A PRECEDÊNCIA DOS PROBLEMAS EMERGENTES NO CONTEXTO.....	88
4.1 Os limites e as possibilidades da reconstrução da filosofia da educação de John Dewey nos Estados Unidos.....	88
4.2 Entre a crítica e a reconstrução da filosofia da educação deweyana: um humanismo científico.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
APÊNDICES.....	123

INTRODUÇÃO

A literatura produzida sobre o movimento pela introdução da Escola Nova, no Brasil, admite que a filosofia da educação de John Dewey foi uma de suas principais fontes de inspiração, sendo apropriada, durante os anos 1930, por educadores como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e, principalmente, Anísio Teixeira. Para nos atermos apenas aos trabalhos relacionados à história das idéias pedagógicas ou à trajetória da filosofia da educação, no Brasil, Saviani (1984) considera que o pragmatismo de Dewey seria uma das fontes da Concepção Humanista Moderna de filosofia da educação¹, hegemônica entre 1930 e 1960 e responsável por promover a recomposição da hegemonia burguesa, no âmbito das tendências e correntes da educação brasileira. Para Severino (2002), por sua vez, o pragmatismo deweyano inspirou a reflexão filosófica sobre a educação desenvolvida por Anísio Teixeira, constitutiva de um dos círculos hermenêuticos da filosofia da educação, no Brasil, denominado de técnico-funcional, por privilegiar as questões epistemológicas relativas à educação, os aspectos técnicos do ensino e instaurar uma relação funcional entre escola e sociedade. Tais trabalhos indicam a presença do pragmatismo de Dewey, no pensamento educacional brasileiro, focalizando o movimento de renovação educacional dos anos 1930, bem como o seu principal representante no Brasil, Anísio Teixeira.

Contudo, esses estudos não se aprofundaram sobre a recepção do pragmatismo de Dewey, nos anos subseqüentes ao Estado Novo, quando as interpretações e as apropriações dessa fonte teórica, desenvolvida por esse e por outros educadores brasileiros, tornaram-se mais diversificadas, em razão do debate político-educacional e pedagógico, ganhando as páginas dos periódicos educacionais, entre 1944 e 1964.

O aprofundamento desse tema é o principal propósito da presente pesquisa, que, assim, espera contribuir para uma melhor compreensão da recepção do pragmatismo, em dois periódicos de grande circulação, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e a *Educação e Ciências Sociais*, e, conseqüentemente, do debate filosófico-educacional ocorrido nesse período, no Brasil. O estudo de tal tema se justifica em virtude de se pôr em xeque alguns trabalhos realizados na área de filosofia da educação, como o já referido de Severino (2002).

¹ A concepção humanista moderna, diferentemente da tradicional, baseia-se em uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade. Se, na visão tradicional, a educação é centrada no adulto (no educador), no intelecto, na visão moderna, o eixo do processo educativo se desloca para a criança (o educando), a vida, a atividade. Portanto, não se trata mais de obedecer a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica, mas de seguir o ritmo vital que é determinado pelas diferenças existentes no nível dos indivíduos, predominando, pois, o aspecto psicológico sobre o lógico (SAVIANI, 1984, p.276).

O trabalho mencionado introduz a discussão sobre a circunstância de a filosofia da educação somente ganhar projeção, no Brasil, a partir da década de 1970, com a criação dos cursos de pós-graduação, fato este que, para nós, se inicia muito antes, como demonstraremos ao longo desta pesquisa.

Tendo por objeto as matérias publicadas nesses dois periódicos, a pesquisa parte de sua catalogação por fontes teóricas citadas, capazes de identificar as perspectivas filosóficas educacionais em disputa, bem como os problemas e os temas em torno dos quais ela ocorre. Seleciona para análise os artigos que interpretam o pensamento de Dewey e/ou dele se apropriam, para legitimar as teses ou as proposições de seus autores. Após o mapeamento das perspectivas em disputa e da reconstituição desse debate, interessa analisar especificamente as interpretações sobre essa fonte e as suas apropriações, para abordar os problemas e os temas recorrentes, nas revistas. Procura, com isso, focalizar as posições assumidas pelos autores brasileiros filiados ao pragmatismo, no debate filosófico-educacional ocorrido nos periódicos, reconstituir as interpretações correntes sobre essa perspectiva filosófica, no período, e as suas apropriações para pensar problemas educacionais que emergem nesse contexto histórico, contribuindo assim para compreensão de sua recepção, no Brasil.

Uma das contribuições, eventualmente trazidas pelo presente estudo, poderá ser encontrada no tipo de variações na apropriação da fonte aqui abordada para analisar a recepção do pensamento deweyano. Em um trabalho de pesquisa em periódicos, podemos indicar alguns alcances e limites característicos deste tipo de investigação. Primeiramente, é importante ressaltar que, no período estudado, os periódicos tinham um alcance maior com relação a sua difusão entre o professorado, em especial os dois periódicos aqui estudados eram distribuídos gratuitamente nas diretorias de ensino. Isso nos permite desvendar o debate educacional do período, ou seja, o pensamento de alguns dos educadores que publicavam matérias, naquele período, nos periódicos analisados.

Com relação aos limites encontrados nesse tipo de pesquisa, podemos observar que as discussões publicadas em periódicos (em sua maioria, não somente nos aqui analisados) adquirem a característica de serem um tanto quanto restritas e pontuais, por se tratar de artigos (de revistas e jornais), resenhas etc., o que não permite um aprofundamento maior sobre o tema em questão, como ocorre nos livros. E uma informação que este trabalho ficará devendo ao leitor é quanto à explicitação das fontes deweyanas sobre as quais recaíram as leituras dos autores brasileiros e estrangeiros. Isso porque, apesar de a maioria dos autores citar Dewey, nos textos deles, eles não citam as obras a que estão se referindo, tornando difícil a explicitação de “que Dewey” foi lido.

Para tal compreensão, apela-se às noções de *interpretação* e, principalmente, de *apropriação*. A *interpretação* consiste na forma como a obra da fonte filosófica em questão foi lida, recorrendo a que partes ou conceitos, nos artigos publicados pelos autores brasileiros ou estrangeiros que escreveram sobre o pragmatismo. Por sua vez, a *apropriação* diz respeito a como as partes e os conceitos dessa fonte foram utilizados pelos autores brasileiros, para configurarem seu discurso pedagógico, tomando para si essa teoria ou as idéias produzidas por Dewey, em outro contexto, e adequando-as às necessidades específicas de um contexto particular.

Em outras palavras, a *apropriação* ocorre pelo uso que se faz da teoria de outrem, não como uma doutrina, mas como uma ferramenta considerada válida para justificar (legitimar) o discurso produzido para um dado contexto, ainda que isso implique erros de interpretação e até mesmo numa distorção daquela, porque os problemas pensados em seu contexto de origem, por essa teoria, não são os mesmos daqueles pensados por ocasião da apropriação, o que produz uma recontextualização² dessa mesma teoria e um discurso coerente com proposições válidas e com certo sentido ao outro contexto ao qual está destinado. Isso significa admitir que as teorias e as idéias produzidas originariamente, em um dado contexto, foram em princípio descontextualizadas para, logo depois, serem colocadas em um contexto diferente, a fim de suprir as necessidades do universo mais próximo. Afinal, segundo Cunha (2002, p.261), “é de fato um discurso que se apropria de outros discursos e os coloca sob a tutela de finalidades que podem até mesmo não existir no terreno em que foram produzidos”.

Não se trata de compreender, com essa noção de apropriação, os elementos subjetivos dos autores dos artigos, e sim de reconstituir a singularidade dos discursos produzidos e a produção heterogênea de modos de pensar sobre os problemas educacionais, num determinado contexto, mesmo quando pensados a partir de uma perspectiva da filosofia contemporânea, como o pragmatismo. E, para além da recepção do pragmatismo, tal reconstituição racional dos discursos e das práticas do pensar a educação, quando confrontados com outras posições teóricas em disputa, nos periódicos, pode oferecer indicações para a compreensão histórica do debate filosófico-educacional, ocorrido entre 1944 e 1964. Nesse sentido, essa compreensão segue parcialmente as indicações acerca da reconstituição racional e histórica³ dos discursos filosófico-educacionais e das práticas do

² Ver Cunha (2005).

³ Na reconstituição racional e histórica procuramos reconstituir uma trama intelectual em torno de alguns autores e temas recorrente na constituição histórica procurando identificar o que está gerando a discussão. Para isso fazemos uso dos argumentos dos autores, mas sem fazer inferências. Segundo Pagni (2000, p.19), esse seria um dos procedimentos que permitiria “[...] interrogar os filósofos mortos a partir de problemas atuais, desde que se

filosofar, na educação brasileira, sugeridos por Pagni (2000); porém, busca aprimorá-las por intermédio dessas categorias de análise e readequá-las ao objeto e aos objetivos da presente pesquisa.

Com tais propósitos, no período de 1944 a 1964, foram catalogados 1263 matérias, na seção “Estudos e debates”, da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e 139, na seção “Estudos e pesquisas”, da revista *Educação e Ciências Sociais*, totalizando 1402 matérias nos dois periódicos (ver Apêndice A e B). Para fazer a seleção das matérias que foram trabalhadas foi adotado como critério autores e temas em comum. Para isso foi realizada a consulta de todas as matérias. Por intermédio dessa catalogação, foi possível identificar as fontes teóricas provenientes do pragmatismo, do neotomismo, do tomismo, do existencialismo, do marxismo e do positivismo, sendo significativo o número de artigos das duas primeiras perspectivas filosóficas, com uma menor quantidade de referência às outras três. Dos temas focalizados nos artigos, percebe-se uma maior concentração em torno dos relativos ao humanismo, à democracia e à pesquisa educacional, abordando ainda questões pontuais, como a da Lei de Diretrizes e Bases e a do papel da universidade, na conjuntura da época. Temas que podem ser compreendidos como, em linhas gerais, significativos para o contexto mundial do pós-guerra e do contexto político imediato da recém-saída do Estado Novo, e questões que indicam tentativas de redimensionamento da política educacional, da produção do conhecimento em educação e de sua institucionalização, no ensino superior brasileiro. É em torno desses temas e dessas questões que os artigos relacionados às diversas perspectivas filosóficas em jogo se aglutinam, tentando apresentar proposições para abordá-las teoricamente e/ou solucioná-las concretamente, interferindo no curso dessas discussões e tentando convencer os educadores, o público-alvo das revistas analisadas, a assentirem às suas posições. Para tanto, também, encontra-se uma série de artigos que visam não apenas a abordar esses temas e questões, mas a esclarecer sobre o pensamento dos filósofos ou das correntes filosóficas a que se referem, em alguns casos traduzindo artigos de autores estrangeiros, dando sustentação ao corpo doutrinário do qual se apropriam e levando-o ao conhecimento do público brasileiro. Na seleção dos artigos que interpretam o pragmatismo de Dewey ou dele se apropriam, para abordar os temas ou as questões anteriormente mencionados, encontraram-se cerca de 20 artigos (Apêndice C). Neles, pôde-se focalizar uma participação decisiva, não apenas de Anísio Teixeira, de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, nessa ordem de importância, como também de João Roberto Moreira, Jayme Abreu,

possa vislumbrar no pensamento daqueles a gênese destes e que possa se estabelecer essa ponte entre o passado e o presente”.

Newton Sucupira, entre outros, com a publicação de artigos nos periódicos investigados. Foi possível selecionar ainda uma série de artigos de autores estrangeiros, como Kilpatrick e John Childs, entre outros, traduzidos para o português, visando à propagação do pensamento de John Dewey, por intermédio da explicação de sua filosofia da educação ou dos elementos centrais de sua pedagogia.

Em relação às características desses autores brasileiros, a maioria está vinculada a institutos educacionais, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Esses órgãos eram responsáveis pelas publicações das revistas investigadas e por fazer veicular um debate acerca da situação educacional, tanto do país, quanto do estrangeiro, por meio dos boletins e dos artigos publicados, levando as perspectivas em disputa ao conhecimento dos públicos aos quais se destinavam. A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, revista oficial do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), fundada em 1944, funcionava como uma espécie de painel do debate educacional brasileiro e das idéias pedagógicas, inspiradas nas mais diferentes concepções de filosofia, tal como sugeriu Saviani (1984). O mesmo ocorre com a revista *Educação e Ciências Sociais*, fundada em 1956, centrada na discussão da temática do que seria a pesquisa em educação e como seria a relação desta com as ciências sociais e a filosofia. Ambas, também, concorreram para a divulgação de documentos políticos educacionais importantes, como o Manifesto de 1959, gerando um longo debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais e cumprindo um papel importante, na formação da opinião dos educadores, durante 1944 e 1964.

Certamente, o fato de as matérias publicadas, sobre o pragmatismo ou sob sua inspiração, serem escritas por autores que faziam parte dos órgãos responsáveis pela veiculação desse debate confere um maior poder de circulação do discurso produzido por eles. É como se a função exercida representasse a expressão da filosofia desses órgãos, em relação aos assuntos abordados nos periódicos, bem como padronizasse as diretrizes desse debate educacional, não obstante a contraposição das outras perspectivas teóricas antes indicadas, no campo das idéias políticas, educacionais e pedagógicas. Vale assinalar também que, nos artigos desses autores, há divergências significativas em relação à interpretação que fazem do pragmatismo deweyano e de sua apropriação, para abordar os temas e as questões antes identificados.

Muitas vezes, essas apropriações da filosofia norte-americana ocorriam, conjuntamente, com outras influências sociológicas e filosóficas européias sobre o pensamento pedagógico e social brasileiro, aglutinando-se apenas com o intuito de combater

as correntes pedagógicas ditas tradicionalistas. Ou, então, essas divergências aconteciam, simplesmente, em razão das singularidades da abordagem dos problemas e dos temas tratados nas revistas, como os relacionados à investigação científica na educação, ao papel da ciência e da filosofia na produção dos saberes sobre a educação e o das implicações destes para a produção de uma educação democrática, suscitando posições políticas diferentes. Entre os que se inspiravam no pragmatismo, ainda, a discussão sobre esses temas e a sua compreensão pelas noções deweyanas também eram motivo de polêmicas e colocavam em jogo qual seria a interpretação correta sobre essa corrente filosófica ou qual seria a mais adequada, para tratar dos problemas emergentes da realidade cultural e educacional brasileira.

Em relação às matérias dos autores estrangeiros, traduzidos para as revistas, ao que tudo indica, há uma tentativa de introduzir seus leitores à filosofia da educação de Dewey, concentrando-se, de um lado, na elucidação de seus pressupostos filosóficos e, de outro, na sua aplicação à prática pedagógica. No fundo, em periódicos que, como esses, circulavam bastante entre o professorado, conforme destaca Cunha (1996), a elite dos educadores buscava nessas reflexões de autores estrangeiros o aprimoramento da compreensão havida sobre o ideário pedagógico renovador, os princípios filosóficos que o fundamentavam e a filosofia da educação que o orientava. Pode-se acrescentar, ainda, que os artigos desses autores também serviam de parâmetro a essa elite de educadores que estudava a filosofia de John Dewey e nela se inspirava, para pensar filosoficamente os problemas de nossa realidade educacional, elaborando teorias pedagógicas e propostas educativas, conforme os seus princípios, mas recontextualizando-os com referência aos seus propósitos e interesses. E, por fim, esses artigos traduzidos serviam, para essa elite de educadores, como um parâmetro de comparação entre as discussões em filosofia da educação, produzidas em outros países, com aquelas ocorrentes, no Brasil, a partir dessa perspectiva filosófica. Dessa forma, concorriam para o incremento e o redirecionamento do debate filosófico-educacional, em nosso país, voltando-as para pensar sobre os temas considerados como relevantes, no debate pedagógico brasileiro, e produzindo interpretações originais sobre essa corrente filosófica, que resultaram em teorizações e propostas pedagógicas a serem implementadas em nossa realidade educacional.

Nesse sentido, a presença dessas matérias de autores estrangeiros, nas revistas estudadas, sugere sua interação com as elaborações teóricas e as propostas pedagógicas, encontradas nos artigos dos autores brasileiros, tornando mais complexa a compreensão sobre a recepção do pragmatismo entre os seguidores da escola nova, no Brasil. Afinal, na medida em que as interpretações produzidas sobre essa corrente filosófica, registradas pelos autores brasileiros, acabam sendo influenciadas por essa interação, o mesmo ocorre com as

apropriações da filosofia da educação de John Dewey, para tratar de temas como os da democracia, do humanismo e das relações entre a filosofia e as ciências da educação.

Mesmo diante desses esclarecimentos iniciais, podemos notar que as formas de apropriação da filosofia de John Dewey continuariam bastante controversas, quando utilizadas para discutir determinados temas, sobretudo aqueles relacionados à investigação científica em matéria de educação, ao papel da ciência e da filosofia na produção dos saberes sobre a educação, ao das implicações desses saberes para legitimar a educação democrática e à própria polêmica em torno da noção de democracia. A discussão desses temas e noções também colocava em jogo qual seria a interpretação correta sobre essa corrente filosófica ou qual seria a mais adequada para tratar dos problemas emergentes da realidade cultural e educacional brasileira. São essas as questões, debatidas na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Educação e Ciências Sociais*, durante 1944 e 1964, que pretendemos analisar.

Da análise dessas matérias e do apoio em literatura secundária resultou o trabalho exposto neste momento, escrito em quatro capítulos. No primeiro capítulo, procuramos esmiuçar melhor o nosso objeto de trabalho - os artigos - mais especificamente por meio de exame dos órgãos que eram responsáveis por sua publicação, destacando que aqueles foram produzidos pela elite intelectual da época. Explicitando quais foram essas tendências de interpretação sobre a obra de Dewey, no segundo capítulo, buscamos enfatizar uma possível trajetória do pragmatismo, iniciando por sua origem e passando por suas características; depois, analisamos a visão filosófica e pedagógica sobre o pragmatismo, com base em dois autores estrangeiros. Procuramos descrever como o pragmatismo foi introduzido, no Brasil, até chegar a sua recepção nos periódicos educacionais publicados entre os anos de 1944 e 1964. Logo após, pretendemos fazer uma comparação entre as interpretações filosóficas e pedagógicas elaboradas pelos autores estrangeiros e discutidas pelos autores brasileiros, que escreveram nas revistas educacionais examinadas, identificando limites e possíveis compreensões que condicionam as apropriações dessa filosofia da educação, para tratar de temas como a democracia, o humanismo e as ciências da educação. No terceiro capítulo, enfocamos um dos aspectos principais do pragmatismo deweyano, o tema da democracia, salientando inicialmente a visão de um autor estrangeiro que serviu de parâmetro para a interpretação de educadores brasileiros. No quarto capítulo, discutimos as formas de apropriação do pragmatismo, conjuntamente com outras influências teóricas, para tratar do humanismo pedagógico e da relação entre filosofias e ciências da educação, elucidando as teorizações originais organizadas sobre esses temas e as divergências existentes entre elas, fornecendo elementos para a compreensão de um possível debate filosófico-educacional

ocorrido nesse período, por intermédio dos periódicos educacionais selecionados. Desse modo, objetivamos analisar a recontextualização da recepção do pragmatismo deweyano, entre os educadores brasileiros, bem como discutir a influência dessa perspectiva filosófica sobre o debate filosófico-educacional brasileiro, em toda a diversidade que se constitui e estudando os principais educadores que a representam, em nosso país, entre 1944 e 1964.

1 - O INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS E O CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1944 –1964)

Neste primeiro capítulo, optamos por analisar, exclusivamente, o papel do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e do Centro Brasileiros de Pesquisas Educacionais (CBPE), na educação brasileira, assim como seus meios de divulgação, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e a revista *Educação e Ciências Sociais*, as quais eram utilizadas como um boletim a serviço desses órgãos. Por meio desses periódicos, os institutos procuravam difundir suas idéias, experiências pedagógicas, projetos, investigações científicas e correntes filosóficas, no campo educacional. Esses periódicos também proporcionam um panorama das questões que estavam sendo discutidas no período, já que auxiliam a situar historicamente os aspectos institucionais e políticos envolvendo o objeto de nosso estudo: os discursos sobre o pragmatismo e a filosofia da educação, que circularam por meio dos artigos publicados nessas revistas.

Primeiramente, iremos enfocar a criação do INEP (1937/1964) e do CBPE (1955/1964), buscando dar destaque ao período em que esses órgãos foram instalados, o qual foi de grande importância para a educação brasileira, devido à quantidade de discussões e à importância que a educação ganhou, no período pós-guerra. As discussões giraram em torno do tipo de educação que deveria ser empregado nas escolas brasileiras; a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (que se iniciou no final da década de 40 do século XX e somente foi homologada em 1961); o tipo de Universidade e de ensino que esta deveria promover. Essas discussões tramitaram no meio acadêmico e, principalmente, no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (ver Apêndices A e B). Esses órgãos procuraram promover pesquisas que avaliassem as condições educacionais do país, encontrando seus problemas e propondo soluções, como veremos no decorrer do texto, com a análise dos editoriais de ambas as revistas, procedimento que nos possibilitou detalhar as discussões sobre a educação, que ocorriam no período, de modo a contextualizá-la.

1.1 - A CRIAÇÃO DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS E SEUS OBJETIVOS

Segundo Lourenço Filho (1964), desde a primeira metade do século XIX, almejava-se a criação de um órgão destinado ao estudo da situação do ensino, no Brasil. A partir dessa época, passou-se a realizar projetos que contemplassem tal questão, como ocorreu em 1823, com a Constituinte do Império; em 1834, com o ato adicional; em 1872, com a reforma Leôncio de Carvalho, que sugeriu um controle superior de Instrução Pública. Na República, foi implantado o *Pedagogium*, um instituto que deveria ser um órgão promovedor de reformas e melhoramento na educação (caso esta necessitasse). Em 1911, foi criado o Conselho Superior, cuja função era a de examinar questões ligadas ao ensino secundário e superior, órgão que foi transformado, em 1923, no Conselho Nacional de Instrução e, em 1931, no Conselho Nacional de Educação, que perdurou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Após a revolução de 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP).

Em 1936, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, reorganizou a estrutura da secretaria do Estado e, com a participação de colaboradores, colocou em prática a idéia de um novo órgão, denominado Instituto Nacional de Pedagogia, que funcionaria em parceria com o Departamento Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação.

O Departamento seria órgão executivo por excelência; o Conselho órgão consultivo, para assessoramento geral, e o Instituto, fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio geral e assistência técnica. A perspectiva geral dos trabalhos de cada um desses órgãos, com seus respectivos títulos indicava, seria sempre nacional. (LOURENÇO FILHO, 1964, p.10).

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos foi criado em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei Federal nº. 378, na gestão de Gustavo Capanema, no Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo sido idealizado por Lourenço Filho, educador ligado à Associação Brasileira de Educação e ao movimento da Escola Nova. No ano de sua implantação, era chamado de Instituto Nacional de Pedagogia, tendo seu nome sido alterado, em 30 de julho de 1938, pelo Decreto – lei nº. 580. Quanto às suas funções, o Instituto serviria como “um centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com o trabalho do Ministério da Educação e Saúde” (O INSTITUTO, 1945, p.98).

Na ocasião de sua criação, coube ao INEP:

- 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 o 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 investigação 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. (O INSTITUTO, 1945, p.98).

O Instituto era composto pelas seguintes seções: a de documentação e intercâmbio, inquéritos e pesquisa; a de psicologia aplicada; a de orientação e seleção profissional; e a de biometria médica, composta da biblioteca pedagógica e de um museu pedagógico.

Desde sua implantação, o INEP teve a realização de suas atividades dificultada pela falta de pessoal especializado e pelas rígidas normas do funcionalismo público, já que somente técnicos em educação deveriam ser encarregados de suas funções específicas. Porém, não se tinha bem definido quem seriam esses técnicos, pois o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, a quem cabia a função de formar técnicos em educação, para preencher os quadros do funcionalismo público do MESP, não ensinava aos alunos técnicas ou metodologias de pesquisa, nem os preparava para se tornarem pesquisadores.

Para ocupar o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) foi nomeado, em 2 de agosto de 1938, Manuel Bergstrom Lourenço Filho. Juntamente com ele, também foram nomeados três funcionários para as atividades de organização: Murilo Braga, técnico de educação interino; Otto Floriano D’Almeida, oficial administrativo; e Bartira Lorreti, escriturária. Em 1939, foi realizado um concurso público para a carreira de técnico de educação para as chefias das seções. Os classificados no concurso foram Murilo Braga, Paschoal Lemme, Padre Helder Câmara e Manuel Marques de Carvalho, que assumiram as suas respectivas seções, em 14 de fevereiro do mesmo ano.

O INEP, além de ser um órgão

[...] destinado a realizar pesquisas sobre os problemas de ensino [...] marcava-se pela dupla tarefa; a de constituir-se como centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com o Ministério da Educação e da Saúde, e a de cooperar com o Departamento Administrativo do Serviço Público, por meio de estudos ou quaisquer providências executivas, nos trabalhos atinentes à seleção, aperfeiçoamento, especialização e readaptação do funcionalismo público da União. (O INSTITUTO, 1945, p.99).

Lourenço Filho ocupou o cargo de Diretor do INEP entre os anos de 1938 e 1945. Nesse cargo, ele promoveu a organização de uma biblioteca pedagógica, um serviço de documentação da legislação educacional brasileira e a criação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1944. Ele também se dedicou a estudos sobre um “Fundo Nacional do Ensino Primário”, que, instituído em 1942, “permitiu a formação de um Convênio com as unidades da federação visando o desenvolvimento deste setor do ensino” (CUNHA, 1992, p.88). Esse Convênio foi regulamentado em 1945 e tornou-se a principal ocupação do INEP, no ano seguinte – mesmo ano que Lourenço Filho foi substituído por Murilo Braga de Carvalho. O Instituto, nesse período, perdeu seu caráter de pesquisa e, no setor de estudos, pôde “apenas continuar alguns serviços de documentação relacionados à legislação e publicar uma série de volumes sobre as oportunidades de educação existentes no país, num cadastro de escolas e instituições” (OS ESTUDOS, 1956, p.14). Um dos motivos dessa restrição de funções foi a extinção da Diretoria do Ensino Primário e Normal e a passagem de suas atribuições para o INEP, juntamente com a administração do Fundo Nacional do Ensino Primário. Os seis anos da administração de Murilo Braga de Carvalho foram dedicados ao desenvolvimento de um plano de expansão da rede escolar primária, normal e a cursos de aperfeiçoamento do magistério, bem como às construções escolares.

A gestão seguinte, de 4 de junho de 1952 a 27 de abril de 1964, teve como diretor Anísio Teixeira, que assumiu o cargo em função da morte de Murilo Braga de Carvalho, em um desastre aéreo, quando ia representar o país em um Congresso de Educação, nos Estados Unidos. Em seu discurso de posse, Anísio Teixeira declarava que

[...] as funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar, em nova fase, amplitude ainda maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de inspirações do magistério nacional para a formação daquela consciência educacional comum que, mais do que qualquer outra força deverá dirigir e orientar a escola brasileira, ajudada pelos planos de assistência técnica e financeira com este ministério irá promover e encorajar todos os esforços úteis e todas as iniciativas saudáveis, que as energias insuspeitadas da liberdade e da autonomia irão fazer surgir em todo o Brasil. Os estudos do INEP deverão ajudar a eclosão desse movimento de consciência nacional indispensável à reconstrução escolar. (TEIXEIRA, 1952, p.77).

Anísio Teixeira procurou retomar o caráter de estudos e pesquisas necessários à educação, que estariam vinculados à política do Ministério da Educação e da Cultura⁴, como havia sido designado, na Lei de criação do INEP nº378. Ele tentava promover, com isso, uma

⁴ O Ministério da Educação e da Saúde havia sido desdobrado, no governo de Getúlio Vargas, em: Ministério da Educação e da Cultura e Ministério da Saúde.

reconstrução escolar.

Ainda persistia no quadro de funcionários do INEP pessoal não capacitado, o que fez com que Anísio Teixeira elaborasse a proposta de duas campanhas para avaliar a situação educacional do país, que foram: a Campanha Extraordinária de Educação e a Campanha do Livro Didático e Materiais de Ensino, as quais visavam a contribuir para o conhecimento de problemas e o encaminhamento de soluções. Em 1953, ambas as campanhas foram aprovadas. A partir delas, surgiu a Campanha de Inquéritos e Levantamento do Ensino Médio e Elementar (CILEME), que “[...] se propõe a medir e avaliar a situação real do ensino médio e elementar, suas modalidades de apresentação e seu papel no quadro geral das instituições sociais, fazendo a escola um ponto de convergência de seus estudos” (A EDUCAÇÃO, 1954, p.146). Originou-se também a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino (CALDEME), a qual “[...] visa a determinar o aparecimento de melhores livros didáticos, mediante a edição de manuais de ensino das diversas matérias dos currículos do ensino médio, bem como dos livros correspondentes para o grau elementar” (CAMPANHA, 1955, p.179).

Enquanto o plano da CILEME concretizava objetivos de estudos e pesquisas, o programa da CALDEME se detinha em prestar assistência técnica ao professorado, como a de propiciar formação adequada àqueles professores que tinham pouca formação e preparar manuais de ensino de utilidade prática.

A CILEME e a CALDEME foram importantes no processo de dinamização do INEP e permitiram um contorno dos problemas de verbas e de dificuldades de pessoal especializado e aperfeiçoamento do magistério elementar e outras funções.

No final de 1953, criou-se um Centro de Documentação Pedagógica, a partir de sugestões de Herbert Coblans (técnico da UNESCO), cuja organização foi confiada a Zunes de Menezes Dória. O Centro deveria sistematizar os trabalhos desenvolvidos pelas duas campanhas e por outros setores do INEP, de forma que garantisse a documentação e a divulgação dos resultados obtidos. Na mesma época, foi criada a Biblioteca Brasileira de Educação, de periodicidade semestral, continuando o trabalho iniciado por Lourenço Filho.

A atuação do INEP estendeu-se

[...] a todos os setores da vida escolar, desde a assistência financeira e técnica concedida à Secretária de Educação, instituições educativas e culturais, para construção de prédios, equipamentos, instalação de classes complementares, oficinas de artes industriais, distribuição de livros e material didático até a reestruturação dos sistemas de ensino elementar e normal e a assistência pedagógica ao professor. (AÇÃO, 1961, p.93).

Sob a supervisão do INEP, foram construídos centros educacionais, o Instituto

Superior de Educação Rural e algumas Escolas Normais.

O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB⁵) foi criado na mesma época; contudo, o órgão que subsidiava recursos para esse instituto era a CAPES, que tinha Anísio Teixeira a sua frente. Ainda mantendo seu cargo de diretor do INEP, Anísio Teixeira atuou paralelamente no Conselho tutelar do ISEB, juntamente com Hélio Jaguaribe e Roberto Campos, desde sua criação até 1958, ano em que se afastou.

Segundo Toledo (1977), o ISEB teve três momentos distintos. O primeiro foi breve (1955-1958), compreendendo desde a sua criação até a encampação, por Juscelino Kubitschek. Esse momento se caracterizou pela manifestação de posições ideológicas extremamente ecléticas e conflitantes. No Instituto, figuram nomes de intelectuais representando as mais diversas orientações político-ideológicas, abrangendo, dessa forma, uma miscelânea de pensamentos. Teve como propósito oficial promover estudos científicos sobre os problemas enfrentados na realidade do país, estudos filosóficos, sociais, políticos e econômicos, entre outros, tentando propor alternativas para superá-los. No primeiro curso patrocinado pelo ISEB, ficam bem expostas as perspectivas e posições defendidas por esse órgão, como, por exemplo: os primeiros ensaios de formulação das ideologias nacionalistas isebianas; os discursos de defensores da via tecnocrática de desenvolvimento; as imprecisões contra o movimento nacionalista, entre outras orientações políticas e econômicas que eram manifestadas naquele ciclo de conferências.

O segundo momento correspondeu ao quinquênio juscelinista. A ideologia nacional-desenvolvimentista foi hegemônica, no ISEB. Nesse momento, o ISEB se propunha a tarefa de reflexão teórica sobre a conjuntura, visando a exercer sua influência sobre as organizações nacionalistas e sobre a opinião progressista. O ISEB passou a ser um organismo dedicado a participar da revolução nacional brasileira e estava mais envolvido com as questões de ordem econômica e política que barravam o desenvolvimento social e cultural brasileiro, buscando justificar suas ideologias.

⁵ O ISEB teve suas primeiras raízes lançadas em 1952, no Parque Nacional de Itatiaia, onde intelectuais (cariocas e paulistas), separados por tradições políticas, se reuniram para debater problemas brasileiros e formular um projeto para o desenvolvimento nacional. Com o fim dos encontros do grupo de Itatiaia, em 1953, os membros cariocas do grupo fundaram um instituto particular, o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP). Esse instituto publicava a revista *Cadernos de Nosso Tempo*, cujos cinco exemplares foram editados entre 1953 e 1956. O IBESP apresentava um alcance político e intelectual reduzido, praticamente limitado à publicação da revista. Com isso, visava-se a criar uma instituição de projeção nacional e juridicamente mais bem definida. O IBESP tornou-se um órgão permanente do Ministério da Educação em 14 de julho de 1955, quando foi publicado no *Diário Oficial da União* o Decreto nº 37.608, que criava o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Sobre esse assunto, ver Toledo (1978).

E o terceiro momento foi aquele em que o ISEB acompanhou o movimento político pelas Reformas de Base. A perspectiva nacionalista apareceu, nessa época, sensivelmente atenuada. Foi nesse período que “[...] sua atividade assume um caráter explicitamente político ao lado da esquerda radical. Privado do seu financiamento essencial, condenado a reduzir suas atividades de ensino e de publicação, associa-se à agitação em favor das *reformas de base* [...] (PÉCAUT, 1990, p.113, grifos do autor). Procurou traçar um projeto político que tinha como meta ser em nome do povo e para o povo, tendo como modelo o Partido Comunista Brasileiro – PCB. Assumiu um papel político e partidário, no qual os discursos ideológicos eram difundidos ao povo, impondo-se como uma vanguarda esclarecedora e revolucionária.

Pécaut (1990) salienta que Anísio Teixeira se afastou do ISEB justamente nesse terceiro momento, devido às mudanças que ocorreram nas diretrizes e no estatuto do instituto. O ISEB começou a postular um papel específico das ciências políticas, sociais e econômicas, a fim de legitimar suas ideologias e idéias *formuladas pelos filósofos do Instituto*, que objetivavam, segundo estes, promover a identidade da nação e do povo.

O pensamento de Teixeira se distanciava do discurso proferido pelo ISEB, quando esse discurso propagado se alinhava ao projeto esboçado pelo Partido Comunista Brasileiro. Teixeira não era favorável à doutrina preconizada pelo Partido, nem compartilhava do modelo político totalitarista stalinista de desenvolvimento científico e tecnológico, que a União Soviética havia alcançado. Defendia uma filosofia democrática, como veremos mais adiante, tanto que ele se contrapôs a todos os tipos de totalitarismo, como o nazismo e stalinismo, ou mesmo às formas com que se manifestaram, no Brasil, durante o Estado Novo e o Golpe Militar de 1964.

Ao se afastar do ISEB, Teixeira parece deslocar para a sua atuação no INEP o projeto desenvolvimentista traçado nos primeiros anos daquele instituto e concentrar ainda mais a sua ação no delineamento de um extenso programa de pesquisas, que fornecesse informações sobre os problemas educacionais brasileiros, vislumbrando em sua solução uma reforma profunda da sociedade brasileira.

Azevedo revelou que, desde o final dos anos de 1920, via-se a necessidade da introdução de estudos sociológicos, no Brasil, pois, para avaliar as reais condições e necessidades do ensino, de forma a promover um aperfeiçoamento adequado aos profissionais da educação, seria essencial o conhecimento da realidade nacional, sob todos os seus aspectos e regiões. Por esse motivo, as relações entre educação e ciências sociais teriam sido estruturadas, visto que estas seriam importantes para o planejamento das reformas,

principalmente, da educação. Nessa perspectiva, criaram-se cadeiras de sociologia, nas Universidades, mas o pessoal habilitado para exercê-la era escasso.

[...] o Instituto que resultou de um largo movimento de idéias e com que se procurou avançar nesse domínio de estudos, vinha a atender a uma necessidade, imperiosa e urgente, de investigações de toda ordem, para fornecer as reformas, nesse campo, base mais sólida à solução racional de problemas fundamentais. (AZEVEDO, 1964, p.24).

O INEP havia se tornado um órgão destinado a realizar pesquisas sócio-educacionais, que tinham como meta avaliar a educação brasileira, levando em consideração as suas contingências sociais. O INEP também procurava transmitir os resultados de tais pesquisas aos educadores, professores e intelectuais da época, de modo que os ajudassem a propiciar uma melhoria na situação educacional do país.

Desde a sua criação, procurava-se suprir essa tarefa por meio da promoção de cursos de treinamento e aperfeiçoamento do magistério, como o de formação de professores supervisores e de especialistas em educação. Com relação aos programas de aperfeiçoamento do magistério, o INEP privilegiava o desenvolvimento do ensino primário, em virtude das posições que ocupavam. Esses cursos destinavam-se a administradores escolares, especialistas em educação primária, supervisores, diretores e professores de escola normal; diretores e professores de escolas de demonstração e experimentais; supervisores, diretores de oficinas e professores de artes industriais; professores especializados, professores primários de classe em geral. Eles também promoviam estágios, seminários e intercâmbios em universidades estrangeiras para professores primários e secundários⁶. No entanto, faltava ainda a criação de órgãos capazes de irradiar a pesquisa entre os educadores de ofício e aprimorar a qualidade do ensino, tornando-o mais bem fundamentado cientificamente e mais adequado às exigências de nossa realidade educacional. Isso ocorre antes mesmo da saída de Anísio Teixeira do ISEB, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

1.2 - A CRIAÇÃO DO CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais foi idealizado por Anísio Teixeira, quando ele estava à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1952. Diante da situação educacional do país, era imperioso levar em consideração a realidade

⁶ No período de 1956-60, foram promovidos intercâmbios com 102 bolsistas, para realizarem cursos na Universidade de Indiana e na South, na Califórnia.

nacional, para realizar estudos sobre educação brasileira e de seus problemas. Mas, para fazer isso, seria necessário criar algo ainda inexistente até aquele momento, no Brasil. Foi quando William Beatty, Diretor do Departamento de Educação da UNESCO, veio ao Brasil, com o intuito de “estudar as possibilidades de instalação de um Centro Latino-Americano de preparação de educadores rurais e especialistas em educação de base” (OS ESTUDOS, 1956, p.37).

Anísio Teixeira aproveitou a visita de William Beatty, para propor

[...] a realização de um grande survey sobre a situação educacional brasileira, feito por especialistas do Brasil e da UNESCO, do qual resultassem elementos sobre os quais fosse possível planejar, em todos os níveis e graus de ensino, medidas de longo alcance visando à reconstrução educacional do país. (OS ESTUDOS, 1956, p.37).

Em agosto de 1953, foram enviados ao Brasil Charles Wagley e Carl Withers, técnicos da UNESCO, que redigiram um relatório, no qual davam sugestões sobre a organização e as finalidades da instituição planejada.

Em 1954, iniciaram-se as discussões entre educadores brasileiros e técnicos da UNESCO sobre um projeto que não fosse mais apenas um *survey*, mas uma instituição permanente que se dedicasse a estudar a educação, no Brasil. Um dos interesses da UNESCO, nesse projeto, era o de que ele se tornasse um laboratório para toda a América Latina, tendo como meta a constituição de um “Centro de Altos Estudos Educacionais”.

Os objetivos mais importantes dessa instituição, descritos em um documento redigido por Anísio Teixeira, foram os de promover a pesquisa sobre as condições culturais do Brasil, em suas diversas regiões; a formação de uma política institucional; a pesquisa das condições escolares do Brasil, em suas diversas regiões, acompanhadas pela pesquisa antropológica e das verificações da pesquisa educacional. Assim, seria possível:

1) elaborar planos, recomendações e sugestões para a reconstrução educacional de cada região do país, no nível primário, rural e urbano, secundário e normal, superior e de educação de adultos; 2) elaborar, baseado nos fatos apurados e inspirados na política adotada, livros de texto de administração escolar, de construção de currículo, de psicologia educacional, de filosofia da educação, de medidas escolares, de preparo de mestres, etc.; e realizar a interpretação e planejamento e elaboração de material pedagógico. (OS ESTUDOS, 1956, p.39).

A partir desse documento, a UNESCO enviou ao Brasil, em fins de 1954, Bertram Hutchinson (sociólogo britânico), e, em abril de 1955, Otto Klineberg, a quem coube a responsabilidade de propor esquemas de objetivos e de organização do Centro, que passaria a

se chamar “Centro de Pesquisas Educacionais”, ao invés de “Centro de Altos Estudos Educacionais”. Esses esquemas ficaram conhecidos como “Documento Klineberg”. Eles eram compostos por três memorandos, redigidos por Otto Klineberg, que continham as finalidades, as atividades e a estrutura organizacional do Centro. Esse documento propiciou a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). A tônica do documento era a de que a educação brasileira deveria adaptar-se “às necessidades e exigências do povo brasileiro, nos vários níveis sociais, econômicos e educacionais, e nas várias regiões geográficas” (OS ESTUDOS, 1956, p.41).

Contudo, além de obterem os resultados dos estudos e das pesquisas, era necessário que estes fossem divulgados entre os professores, para se tornarem efetivos na prática escolar. As vantagens de realizar e divulgar tais pesquisas seriam as de: obter um maior conhecimento da cultura do país; possibilitar contatos entre os estudiosos, os educadores, especialistas e os cientistas sociais brasileiros com os de outros países; prover melhores métodos de pesquisa e preparação dos futuros educadores e pesquisadores sociais. Dessa forma, tais estudos e pesquisas ensejariam o desenvolvimento da aplicação das ciências sociais aos problemas educacionais, estabelecendo um padrão (modelo) para o desenvolvimento educacional brasileiro.

Após o regresso de Otto Klineberg à UNESCO, veio para o Brasil Charles Wagley, da Universidade de Colúmbia. Ele tinha estado no Brasil, em 1953, ocasião em que colaborou com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em 1955, Wagley foi designado para iniciar o processo de implantação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), juntamente com João Roberto Moreira. Coube a eles a “instalação provisória na sede atual, planejamento das primeiras pesquisas, o recrutamento dos primeiros cientistas que iriam colaborar com o Centro, assim como a organização dos serviços administrativos e bibliotecas, etc.” (OS ESTUDOS, 1956, p.43).

A intenção do CBPE era a de promover uma articulação entre os educadores e os intelectuais e o Ministério com a universidade, permitindo que as pesquisas detectassem os problemas educacionais e suas possíveis soluções. Em 18 de agosto de 1955, foi realizada a primeira reunião entre educadores e cientistas sociais do Brasil com representantes da UNESCO e da ONU, na qual se estabelecia a necessidade de haver uma interação entre todos os membros, para o sucesso dos propósitos do Centro. Com isso, propunham dar uma outra configuração à educação e às pesquisas, nesse campo, que, até então, mantinham um caráter apenas pedagógico e psicológico, decorrente da visão impressa por Lourenço Filho, quando dirigiu o INEP. Já a administração de Anísio Teixeira, desse órgão, pretendeu conferir às

pesquisas, nessa área, um caráter mais próximo ao das ciências sociais e à sua aplicação ao conhecimento e à solução dos problemas educacionais brasileiros.

Após os trâmites do Decreto Federal nº. 38460, em 28 de dezembro de 1955, o CBPE foi oficialmente criado, juntamente com os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais subordinados ao INEP e ao Ministério da Educação e da Cultura, que já estavam com alguns estudos em andamento. O CBPE possuía quatro seções: Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) e Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM). A direção desses programas caberia a cientistas sociais e educadores, “sendo que, no CBPE, um desses elementos pertencia a quadros da UNESCO” (CUNHA, 1992, p.146). Os Centros Regionais eram “divididos em quatro temas: fins e objetivos, organização geral, atribuições da direção do programa, do pessoal e suas atribuições” (MARIANI, 1984, p.18).

O CBPE estava localizado no Rio de Janeiro, sob a direção de Anísio Teixeira, que ainda mantinha o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Ele era composto pelos seguintes membros: Darcy Ribeiro (DEPS), Jayme Abreu (DEPE), Elza Rodrigues Martins (DDIP) e Lúcia Pinheiro (DAM). Os cinco CRPE estavam localizados nos seguintes Estados: em Pernambuco, sob a direção de Gilberto Freire; na Bahia, sob a direção de Carmem Spínola Teixeira; em Minas Gerais, dirigido por Abgar Renault; em São Paulo, administrado por Fernando de Azevedo; e no Rio Grande do Sul, dirigido por Eloah Ribeiro Kunz. Os Centros Regionais possuíam as mesmas divisões do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Entretanto, é importante destacar que as produções nos centros regionais eram muito desiguais, e um dos principais motivos para que isso ocorresse foi a falta de pessoal capacitado e a falta de recursos.

O CBPE havia reunido os trabalhos e equipes que compunham a CILEME e a CALDEME e “foram os projetos sobre os aspectos gerais da educação elementar e média, os sistemas estaduais de educação, o ensino das disciplinas nas escolas primárias e secundárias suas primeiras realizações” (AÇÃO, 1961, p.99).

Um dos problemas enfrentados na criação do CBPE foi a oposição de alguns membros do INEP, que julgavam que o CBPE seria apenas uma reprodução do próprio INEP, situação essa que acabou por acontecer. Outra resistência foi por conta de alguns pedagogos que não viam a necessidade de se “investigar as condições sociais antes de planejar novos modelos educativos ou modificar os antigos” (MARIANI, 1984, p.20). Não obstante, tais resistências não foram muito adiante, acabando por serem convencidos esses educadores pelos

argumentos e as novas idéias de trabalho.

Cada divisão era encarregada de uma tarefa específica; no caso da DEPE, era o de estudar os vários aspectos da escola, no Brasil, os currículos e manuais de ensino, assim como o de “elaborar o perfil de desenvolvimento e sócio-econômico dos alunos, e de construir instrumentos de medida do rendimento escolar por meio de testes de inteligência e estatísticas educacionais” (CUNHA, 1992, p.146-7).

Uma das propostas designadas para a DEPE pelo *Plano de Organização do CBPE e CRs* era a de elaborar manuais e materiais didáticos. Essa tarefa era feita antes pela CALDEME, a qual havia sido incorporada pela DEPE. Antes das publicações dos manuais, eram realizados seminários, com especialistas promovidos pelo Centro, quando o plano era exposto, discutido e aprovado, sendo sua execução acompanhada e observada.

A DEPE se destacava por valer-se das pesquisas dos demais órgãos deliberativos ou executivos da educação pública ou privada. E procurava divulgar suas pesquisas, para que estas chegassem aos seus reais consumidores. A DEPE também recebia contribuições de órgãos do Brasil e do exterior, como do Instituto de Pesquisas de Paris, da UNESCO e da OEA. Ela também promovia cursos e conferências com especialistas brasileiros e estrangeiros, como a Conferência sobre Filosofia da Educação, sob o comando do Prof. John Brubacher, da Universidade de Yale, realizada no CRPE de São Paulo e no CBPE do Estado da Guanabara.

Na direção do DEPS, Darcy Ribeiro organizou, no CBPE, com a cooperação da CAPES, um curso de aperfeiçoamento de pesquisas em ciências sociais, reunindo, para isso, professores e cientistas que nunca haviam trabalhado juntos antes, como: Oracy Nogueira, Jacques Lambert, Roberto Cardoso de Oliveira e Bertram Hutchinson. O curso funcionou por dois anos e formou dez pesquisadores, dos quatorze alunos que nele haviam ingressado. Em 1958, foi integrado a esse curso um programa mais amplo de pesquisas em municípios-laboratórios. Esse programa passou a centralizar esforços dos pesquisadores da DEPS, com o Programa de Pesquisa de Urbanização e Industrialização, na obtenção de uma síntese geral e precisa das condições socioculturais do país e de sua implicação na vida do povo brasileiro, principalmente no processo educacional. O que se pretendeu, com esse programa, foi criar um Mapa Cultural do Brasil, algo que ocorre após a saída de Anísio Teixeira do ISEB.

À DEPS coube a organização de estudos e pesquisas que conduzissem ao conhecimento da cultura e da sociedade brasileira, mediante contribuições especializadas da Sociologia, da Psicologia Social, da Antropologia e Economia. Darcy Ribeiro discorre sobre esse programa de pós-graduação, em entrevista concedida a Maria Clara Mariani: “[...] não

pretendíamos tomar o lugar do educador. Pretendíamos criar uma bibliografia de ciências sociais que aumentasse o grau de conhecimento do Brasil, supondo-se que na medida em que se tivesse um maior conhecimento sobre a sociedade e a cultura brasileiras, o planejamento educacional seria melhor” (MARIANI, 1984, p.25).

Entre as atividades da DDIP, incluía-se a organização de documentos relativos à educação, mas ela também organizou uma biblioteca, “que chegou a ter mais de 70 mil volumes e 1.800 títulos de periódicos nacionais e estrangeiros [...] Foi considerada a melhor biblioteca especializada em educação e ciências sociais de todo o país” (MARIANI, 1984, p.23). Na preparação dessa biblioteca, a DDIP teve o auxílio de técnicos da UNESCO, como Wagley e Hutchinson, que ajudaram a selecionar as bases das coleções. Além da função de manter uma biblioteca, a DDIP exercia outras atividades, tais como: a distribuição de livros a bibliotecas; a implantação de laboratórios de física e de química; a colocação de aparelhos de projeção cinematográfica e unidades didáticas de física, química e biologia; a organização de arquivos fotográficos com os aspectos da vida brasileira, destacando o aspecto educacional.

A DAM, sob a direção de Lúcia Pinheiro, tinha como função original a de desenvolver, “além dos cursos baseados nos estudos e pesquisas realizadas pelo CR, projetos próprios destinados à formação e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores escolares, especialistas da educação, professores de escola normal e professores em geral” (OS ESTUDOS, 1956, p.57). A DAM fomentava a formação e o aperfeiçoamento de pessoal de todas as partes do território nacional, bem como a criação e a implementação de novas técnicas de ensino. Construiu também a escola Guatemala, que funcionou como escola experimental, na qual novas técnicas eram testadas, antes de serem divulgadas pelo INEP. A maior parte dos trabalhos da DAM estava relacionada à primeira série, entendida como a que representava o grande problema da educação elementar, devido à altíssima taxa de repetência.

Segundo a proposta inicial do CBPE, as quatro divisões deveriam trabalhar em conjunto (ter contato umas com as outras), mas isso somente ocorreu de 1956 a 1960 (momento de maior atuação desses órgãos). Nesse período, sob a coordenação geral de Anísio Teixeira, o CBPE promovia debates, reuniões e discussões entre essas divisões, dando relevo às reflexões acerca dos problemas educacionais da sociedade brasileira.

Para tanto, ele ressaltava a necessidade de impulsionar o desenvolvimento das ciências – fonte da educação, que ainda não tinham alcançado a maturidade das grandes ciências já organizadas. Nesse sentido, a articulação educação ciências sociais, carro-chefe do projeto de fundação do CBPE, correspondeu a uma dupla perspectiva: ao mesmo tempo em que iniciava o desenvolvimento das ciências sociais, visava atrair o interesse dos cientistas

sociais para o estudo dos problemas educacionais. (XAVIER, 2004, p.3).

Todavia, ocorreu um distanciamento entre os pesquisadores da DEPE e da DEPS, pois,

[...] os primeiros preocupados com a urgente aplicação dos conhecimentos adquiridos em projetos de intervenção na dinâmica das relações sociais e das expressões culturais por meio da ação da escola, e os segundos, buscando nos procedimentos científicos que deveriam pautar a observação de campo a emergência da questão que constituiria o móvel da investigação social. (XAVIER, 2004, p.14-5).

O CBPE também se dedicou a desenvolver uma ampla programação de profissionalização dos quadros relacionados à educação, tanto na preparação de pesquisadores quanto na formação e especialização, ou seja, aperfeiçoamento de professores para que estes atuassem no ensino público.

Além da criação do CBPE, o INEP, primeiramente, surgiu como uma proposta de inovação, que pretendia romper com os padrões antigos, mas, como todos os institutos, passou por bons e maus momentos. Os problemas se iniciaram no governo Kubitschek e teriam sido agravados, levando ao seu colapso, com o fim do governo de João Goulart, em 1964. Com a saída de Anísio Teixeira⁷ do cargo de diretor do INEP, do CBPE e da reitoria da UNB, o Instituto foi definhando, mas resistiu. Porém, em 1976, o CBPE foi fechado e sua biblioteca transferida para Universidade Federal do Rio de Janeiro, em fevereiro de 1979.

1.3 - OS MEIOS DE DIVULGAÇÃO DAS PESQUISAS DO INEP – REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Antes de iniciar a discussão sobre os meios de divulgação dos debates educacionais ao professorado, seria importante ressaltar que

[...] a relevância dos materiais oriundos da imprensa periódica educacional tem sido assinalada por estudiosos como Pierre Caspard (Institut National de Recherche Pédagogique – Paris) e Antônio Nóvoa (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Lisboa) que, ao elaborarem seus repertórios analíticos das revistas francesas e portuguesas, chamaram a atenção para o fato desses periódicos constituírem um meio muito próprio para a investigação de múltiplos aspectos do funcionamento do campo educacional. Pierre Caspard considera que essa imprensa educacional, ao

⁷ Anísio Teixeira havia permanecido 12 anos na administração do INEP e, nesse período, realizou grandes feitos para a educação brasileira, como as Campanhas CILEME e CALDEME e a criação do CBPE.

traduzir as medidas legais em orientações para a prática docente, é elucidativa, entre mais, da adesão dos professores aos valores propostos pelo Estado, tanto quanto em sentido inverso do grau de conformidade dos textos oficiais às aspirações e à ideologia próprias do corpo docente. (CATANI; BASTOS, 1997, p.78-9).

Por esses motivos, demos ênfase às discussões relacionadas à educação que ocorriam dentro do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Elas eram divulgadas ao professorado por meio dos periódicos desses órgãos públicos, que serviam também de material didático complementar nos cursos normais. Por intermédio dos periódicos desses órgãos, existia a preocupação em se difundir entre os professores as novas concepções pedagógicas, seus princípios e técnicas, que os estimulassem a desenvolver um processo de ensino e aprendizagem.

Os primeiros anos do INEP foram difíceis, visto que seus membros partiram do nada, pois os materiais de estudo eram escassos. Além dos dados estatísticos, o INEP começou a documentar e organizar um ementário geral da legislação sobre o ensino e a educação. Passou a publicar também a bibliografia pedagógica brasileira, realizando levantamento de material, a partir da extinta Diretoria Geral da Educação.

No ano de 1944, os membros do INEP consideraram ser necessário tornar público o material, até então organizado, e dar voz ao seu pessoal treinado, aos seus colaboradores e ao professorado, lançando para tanto a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP). Em seus dois primeiros anos, essa revista teve tiragem mensal, posteriormente se transformou em trimestral, tornando-se uma referência em educação (dada a sua farta documentação).

Um dos resultados dos trabalhos do INEP tem sido o de revelar conseqüências lógicas e naturais da ação política em matéria de educação, quer isso agrade ou desagrade. Esse pensamento foi o que animou, desde sua fundação, ao tempo em que o autor desse artigo o dirigiu, e que os seus dois sucessores no cargo ainda ampliaram, imprimindo maior extensão e intensidade aos trabalhos sob sua responsabilidade. (LOURENÇO FILHO, 1964, p.17).

Segundo consta na apresentação feita pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, no primeiro volume dessa revista, esta se apresentaria

[...] como órgão oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação. Seu papel será reunir e divulgar, por em equação e discussão não apenas os problemas gerais da pedagogia, mas, sobretudo aos pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional de nosso país. (CAPANEMA, 1944, p.3).

A RBEP serviria, ainda, como um instrumento de indagação e divulgação científica, de divulgação dos estudos brasileiros nas áreas de Biologia, Psicologia, Sociologia Educacional 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).

Logo no primeiro editorial da revista, foram assinaladas três tendências do movimento educacional do período: a expansão da rede de ensino no país; o aumento de matrículas do segundo grau e “[...] o fortalecimento do ponto de vista nacional na consideração dos mais complexos problemas, de organização pedagógica” (REVISTA, 1944, p.5).

A RBEP seria um periódico de cultura pedagógica, que debateria as grandes questões da educação nacional, esclarecendo as condições de seu desenvolvimento e registrando suas conquistas. A RBEP, apesar de ser publicada pelo INEP, não se dedicaria apenas a divulgar os movimentos desse órgão, mas seria aberta à colaboração de especialistas de todo o país.

Vale dar ênfase à questão posta no editorial n.1, que assinalou que, na RBEP, “não faltarão, também, sucintos estudos de aplicação, de modo a difundir normas de orientação pedagógica, que na prática tinham sido proveitosas, e os princípios da moderna didática sancionem como legítimas” (REVISTA, 1944, p.5-6).

Ao final do primeiro editorial, fez-se um enaltecimento à fala do então presidente Getúlio Vargas, que dizia: “é na educação que havemos de encontrar sempre o mais poderoso instrumento para fortalecer a nossa estrutura moral e econômica, e assim, que, todo o nosso esforço tem ser dirigido no sentido de educação à mocidade e prepará-la para o futuro” (REVISTA, 1944, p.6).

Como visto, os editoriais da RBEP, entre os anos de 1944 e 1952, demonstram uma certa aproximação com a ideologia do Estado Novo, pois os discursos sobre educação refletiam o período. Em vários editoriais, utilizou-se de uma retrospectiva histórica para demonstrar que a educação somente começou a se desenvolver a partir do período do Estado Novo e que os indivíduos deveriam se adaptar ao funcionamento da organização nacional.

A RBEP, no período de 1944 a 1952, defende constantemente em seus editoriais a abordagem do problema da educação do *ponto de vista educacional*. Não assume explicitamente uma proposta de *educação nacionalista* embora o INEP tivesse participado ativamente de uma campanha de nacionalização do ensino, a partir de 1938, parte do processo de *construção da nacionalidade brasileira*. (GANDINI, 1995, p.77, grifos do autor).

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* “tinha por finalidade expor e discutir

questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira” (AÇÃO, 1961, p.106). A revista era composta das seguintes seções: 1) Estudos e debates – a qual procurava refletir o pensamento do magistério nacional e transcrever, de revistas estrangeiras, trabalhos que pudessem trazer contribuição para o esclarecimento dos problemas de ensino (artigos, conferências, transcrições de artigos publicados no exterior, discursos de autoridades brasileiras); 2) Documentação – onde se apresentava o que, dentro do trimestre, merecia destaque, entre documentos oficiais e privados, na área do ensino (relatórios, exposição de motivos, discursos, relatórios de conclusões de congressos, dados estatísticos, exposição sobre a administração e organização escolar nacional e estrangeira); 3) Informação do país e do estrangeiro – com noticiário detalhado do que, em matéria de educação, se noticiara nas fontes nacionais e estrangeiras; 4) Livros, revistas e jornais – trazia a seleção de trabalhos assinados, publicados por revistas especializadas ou jornais diários, recebidos pela Biblioteca do Centro ou por intermédio do *Lux-Jornal*; 5) Atos da Administração Federal – fazia a seleção dos principais atos da administração federal em matéria de ensino⁸. A revista era distribuída no Brasil e no estrangeiro, sendo que a distribuição no país se processava entre os seguintes órgãos, além dos assinantes individuais: Bibliotecas, Secretarias de Educação, Departamentos de Educação e Diretorias de Ensino, Delegacias Estaduais de Ensino, Reitorias das Universidades, Faculdades de Filosofia, Institutos de Educação e Escolas Normais, Escolas Industriais, Centros de Estudos e Pesquisa, Jornais e Revistas, Instituições diversas.

Do ponto de vista político-ideológico, segundo Gandini (1995), uma das justificativas para a criação da RBEP foi a da necessidade de que, por seu intermédio, se divulgassem doutrinas anti-marxistas e anti-soviéticas (ou anti-bolchevistas), nos meios educacionais, tal como expresso por Capanema, sob a influência de Amoroso Lima. Num documento de Lima, enviado a Capanema, nota-se certa pretensão, ainda, em excluir das páginas da revista os representantes do movimento pela Escola Nova, no Brasil, especialmente Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo⁹, em razão do próprio embate entre estes e intelectuais católicos, no campo educacional, em disputa desde os anos 1930. Contudo, Lourenço Filho assumiu o cargo de diretor do INEP e da RBEP, durante três anos. Dessa forma, a revista manteve a posição de não divulgar textos marxistas, como havia sido recomendado por Lima, mas

⁸ Durante o período analisado, as seções da revista sofreram algumas mudanças: em sua primeira publicação, a estrutura era a seguinte: 1) editorial; 2) idéias e debates (depois, estudos e debates); 3) documentação; 4) vida educacional (informação sobre a educação brasileira no mês: no país e no estrangeiro); 5) bibliografia (resenhas), através de revistas e jornais; 6) atos oficiais e, em seus números subsequentes, orientação pedagógica (que teve a seção ampliada no v.1, n.2 e 3; v.3, n.7; v.6, n.18; v.11, n 31).

⁹ Quanto a esse assunto, ver *Tempos de Capanema* (SHWARTZMAN, 2000).

deixou de acatar a sua outra recomendação, pois “manteve-se perfilada à tendência escolanovista que aquele pensador católico combatia com bastante vigor, considerando-a naturalista, materialista, imediatista e estadista” (GANDINI, 1995, p.27).

Ainda de acordo com a autora, durante o período em que Lourenço Filho esteve à frente da RBEP, predominaram os artigos sobre Psicologia, especialmente sobre a Psicologia aplicada à Educação, que de certa forma davam o tom da produção na área e que fundamentavam as teorias pedagógicas inspiradas na Escola Nova.

Segundo Gandini (1995), Milton de Andrade Silva, chefe da revista durante o período de 1947-1952, relatou que, em virtude da escassez de artigos encaminhados à publicação, na RBEP, fez-se necessário recorrer a traduções, à transcrição de aulas, de conferências e de cursos ministrados no país. Observa-se, porém, que grande parte das matérias publicadas na revista do INEP era de autoria de professores e administradores, que tinham algum tipo de vínculo com o ensino público, principalmente com alguma universidade nacional ou estrangeira (Anexo D). Dessa maneira, a revista se caracterizou pela publicação de artigos de autores nacionais e estrangeiros que informavam os professores brasileiros atuantes no ensino público sobre, respectivamente, a produção brasileira na área da Educação e os pensamentos pedagógicos que estavam sendo discutidos, em âmbito internacional.

Em conformidade com as matérias publicadas pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, entre os anos de 1944 e 1960 [...] mostra que as reflexões dos educadores buscam acompanhar o quadro político revelado pela situação de Guerra Mundial. Procura-se adicionar ao projeto renovador o ingrediente que coloca em relevo a função doutrinadora das atividades pedagógicas. (CUNHA, 1992, p.139)

Os artigos publicados na revista contemplavam vários assuntos relacionados à educação, como: administração escolar e organização escolar; didática (inclusive métodos pedagógicos); documentação e pesquisas educacionais; educação comparada, extra-escolar, física, rural; ensino emendativo, musical e artístico, normal pré-primário, secundário, superior, supletivo, técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola); estatística educacional; filosofia educacional; fundamentos biológicos, psicológicos e sociológicos da educação; higiene escolar e educação sanitária; história da educação, inclusive dados bibliográficos; medidas educacionais; orientação educacional, profissional, seleção profissional e ensino vocacional e, por fim, problemas gerais da educação.

Nos editoriais da RBEP¹⁰, podemos notar que alguns desses textos apresentam algumas características liberais, mas o que acontecia na prática era uma conservação da tradição do Estado Novo. Nesse período, via-se a educação popular como de interesse do Estado, não um direito do povo, e defendia-se uma expansão mais do ensino primário do que dos demais níveis de ensino. O ensino secundário era visto como uma preparação dos jovens para o trabalho produtivo, visando ao benefício da Nação. É possível observar isso no editorial cujo título é *Educação para o trabalho*, o qual destaca a necessidade de um ensino secundário, que, por muitas formas, leve a juventude para o trabalho. “Não é possível manter organização de vida verdadeiramente democrática sem desenvolvimento desse grau de ensino, isto é, sem a oferta de maior igualdade de oportunidades aos jovens” (EDUCAÇÃO, 1944, p.177).

O ensino primário foi o tema mais discutido, nos editoriais, seja a respeito de quem tinha que financiá-lo; seja em suas reformas; seja quanto ao número de alunos fora da escola ou quanto a sua obrigatoriedade e gratuidade. Via-se a necessidade de ampliar e melhorar o ensino primário, uma vez que a sociedade moderna almejava uma educação que pudesse possibilitar melhores oportunidades. Todavia, tal nível de ensino não deveria ser igual ao que estava sendo feito, porque, com o progresso industrial, o fato de a pessoa saber ler, contar e escrever não era mais suficiente. Com isso, era necessário o aperfeiçoamento dos professores normais, para que ocorresse uma renovação científica do trabalho educativo. E tal reforma deveria acontecer em todas as regiões do país, pois, naquele momento (1944-1952), havia uma grande disparidade entre essas regiões, como as zonas rurais, que apresentavam um grande déficit educacional.

Com relação ao ensino secundário, foi iniciada uma discussão sobre o tema; a partir das leis orgânicas do ensino secundário, comercial e industrial, o ensino havia se desenvolvido muito, no país, porque possibilitava tanto o acesso do aluno à universidade quanto ao trabalho. Nesse ensino de formação técnica, também não se perdia de vista o ensino da cultura geral para os alunos, segundo seus interesses. Mas, estava ocorrendo uma crise no ensino secundário, pois, apesar de um crescimento no número de matrículas, esse crescimento se fazia desigual, em várias regiões. Em decorrência, observava-se uma desigualdade de oportunidades para a juventude, “nas facilidades oferecidas de melhor educação e possibilidades de ingresso nas universidades” (CRISE, 1951, p.3).

¹⁰Vale destacar que geralmente os editoriais vinham, tanto na primeira, quanto na segunda fase, sem referência de seus autores. Somente na apresentação da revista, no v.1, n.1 (Gustavo Capanema), v.35, n.82 (Anísio Teixeira) e nos cinco últimos volumes (menos o v.41, n.94) analisados, aparece a referência ao autor.

Outro problema foi o de que o ensino secundário não estaria conduzindo os jovens ao ensino superior, onde se formaria a elite dirigente do país, a qual teria a capacidade de identificar as necessidades do povo, desde que ela fosse bem formada, ou seja, tivesse acesso à universidade.

No entanto, para isso, seria necessária uma *evolução* diante da educação, que antes era vista como um modo de transmissão natural das formas de vida e cultura, mas que, com a inserção de novas doutrinas e teorias de pensadores, filósofos e políticos, essa concepção foi mudando. Nessa perspectiva, a educação de caráter familiar passou a ser mantida pelo Estado, que, sozinho, não dava conta de atender a demanda estudantil. Por esse motivo, havia a necessidade de manter entidades, instituições privadas que cooperassem com o Estado. E o INEP teve a função de conduzir um programa de cooperação técnico-financeira entre a União, o Estado e o Município, a fim de desenvolver o sistema escolar do Estado, levando em consideração, igualmente, a iniciativa privada.

Essa cooperação poderia beneficiar-se também das influências estrangeiras, que ocorriam na área da educação, uma vez que a variação dos programas e dos planos de estudos, geralmente, correspondia a algum programa de ensino estrangeiro, como havia acontecido na República, com a influência da educação de velhos países da Europa, com característica aristocrática de cultura universal. Com a reforma do marquês de Pombal, apareceu a escola leiga, ao lado das confessionais, contudo, “a escola que devemos ter há de refletir as condições reais e atender às necessidades do meio, e não copiar sistemas e organizações colocadas para outras exigências sociais” (A EDUCAÇÃO, 1946, p.277-8).

A tradição do país, porém, não permitia isso. Com a República, os processos educacionais não vinham mais da Europa, mas dos Estados Unidos, já que a educação norte-americana destacava-se em três aspectos “[...] a magnitude da obra social, a unidade político-social, a riqueza e a variedade de suas tendências” (A EDUCAÇÃO, 1946, p.228).

Outro tema recorrente nos editoriais foram as alusões feitas à democracia, à preparação para a vida democrática, à distribuição dos indivíduos pelas diferentes ocupações, de acordo com suas aptidões. Em uma das referências, a democracia se destacou, fazendo parte de um mesmo processo aliado à educação.

O ideal democrático é o da resolução do contraste entre as manifestações da autoridade e da liberdade, os pólos entre os quais se agita a vida política; suas formas práticas, o governo representativo e transitoriedade no poder; seu clima próprio, o respeito à personalidade humana e a livre manifestação do pensamento. (EDUCAÇÃO, 1945, p.167).

Para isso, seria imprescindível a educação do povo, pois o povo deveria ter consciência do porquê dos negócios públicos e da direção dada a eles, pelo governo.

Democracia e educação foram coisas inseparáveis: devia-se procurar desenvolver e utilizar as capacidades e aptidões da totalidade dos cidadãos. A educação libertaria o homem, levando em consideração que todos deveriam ter oportunidades, para que houvesse livre competição entre os homens. Assim, “[...] a educação deve desenvolver a responsabilidade cívica e também a de compreensão internacional, porque o nacionalismo estreito não se coaduna com a organização do mundo hoje” (EDUCAÇÃO, 1945, p.168). Contudo, a democracia somente seria alcançada com a educação e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

Nessa primeira fase da RBEP, os discursos dos editoriais oscilavam, por assim dizer, entre a discussão sobre a defesa de princípios liberais e democráticos da educação e a proposta de medidas centralizadoras e autoritárias. Na segunda fase da revista, que coincide com a direção de Anísio Teixeira, no INEP, em 1952¹¹, alguns dos temas anteriores permanecem, porém, o foco do debate se desloca, passando não mais a girar em torno do ensino primário, mas do ensino superior, do ensino industrial e, de certo modo, da institucionalização da ciência, no campo da educação.

Durante a segunda fase, os editoriais da RBEP enfatizam, como sendo imprescindível para o desenvolvimento do Brasil, a importância do ensino industrial e do reajustamento das escolas ao ritmo da industrialização brasileira. Propõem uma reconstrução educacional, retomando as teses dos anos 1930, porém, de modo menos doutrinário. Os moldes educacionais da época já se mostraram ineficazes, como já o eram nos anos 1930, de maneira que seria preciso pensar numa modernização por meio da educação que não deixasse de levar em conta os problemas nacionais e, o principal deles, a necessidade de formar uma *consciência* nacional. Assim, por meio da escola se formaria tal consciência e se estabeleceria a unidade nacional, necessária à modernização cultural e ao desenvolvimento sócio-econômico da sociedade brasileira.

Para a constituição dessa sociedade, era importante uma renovação educacional nos diferentes níveis de ensino e, principalmente, na Universidade. As diversas modalidades de educação, “[...] seja ela geral e comum ou especial e profissional, se reencontram em um objetivo maior, que é o do preparo do homem novo, para a sociedade nova em que vivemos [...]” (A EDUCAÇÃO, 1960, p.7).

¹¹ No período de 1953 a 1959 – para sermos mais exatos, do v.19 ao v.34, n.39 – houve um recesso na publicação dos editoriais da RBEP.

Um outro ponto importante para a formação desse novo homem, para a nova sociedade, segundo o editorial *Programa educacional da mensagem ao congresso*, é o de que a escola pública e a particular deveriam ser aliadas, de sorte a alcançar esse objetivo, devendo existir uma flexibilidade dos programas e de uma diversidade dos currículos. Se o ensino primário deveria combater o analfabetismo, o secundário deveria ser uma preparação para múltiplas atividades, na sociedade industrial, na qual adentrava o Brasil, vinculando o sistema educacional do país às necessidades do desenvolvimento sócio-econômico. Por sua vez, o ensino superior cumpriria um papel fundamental, nesse desenvolvimento, pois a ele caberia o incremento da produção industrial e a criação das tecnologias. Coadjuvaria assim com o ensino técnico-profissional, que deveria ser intensificado e ampliado no momento, a fim de que não apenas se criassem as máquinas, como também os trabalhadores tivessem preparados para operá-las. No entanto, a questão do ensino superior, que assume um papel estratégico nesse plano, padeceria de um problema, já que “[...] não se amplia onde e como deveria, que não se expande ao ritmo da solicitação nacional de profissionais qualificados, de cientistas e de intelectuais, nem acompanha, em seu aprimoramento, o rápido progresso da ciência e da técnica no mundo moderno” (A VITALIZAÇÃO, 1962, p.3). Dessa forma, o conselho editorial da revista reivindica um corpo de diretrizes para a ação renovadora e programas comuns de trabalho, que serviriam de roteiro à ação do Ministério da Educação e da Cultura, bem como melhores condições de ensino, material didático, prédios escolares, professores capacitados, ensino rural etc., a serem ofertadas pelo Estado.

Para que essas diretrizes e essa melhoria das condições do ensino fossem precisas, tanto quanto as políticas públicas do Estado para o setor educacional, a pesquisa e o desenvolvimento da produção acadêmica seriam essenciais. Para tanto, considerava-se necessário fazer um relacionamento entre o conhecimento recém-adquirido e o conhecimento acumulado, formar novas combinações de conhecimentos, mesmo que fosse para alcançar os resultados da renovação educacional, a longo prazo. Afinal, o índice de analfabetismo no país ainda era muito grande e, primeiro, seria necessário o apoio de todos os órgãos e da população, para acabar com ele. Era imperioso fazer uma revolução educacional, como ocorrera nos Estados Unidos, pois seria

[...] a educação democrática a instituir o sistema educacional apropriado a toda a sociedade, quebrando-se o dualismo entre educação do povo e educação da elite, eufemismo pelo qual se encobria a separação entre a educação da classe popular e das classes superiores. (TEIXEIRA, 1963, p.4).

Sobre esse assunto, Teixeira não podia deixar de se referir à educação concebida por Dewey (como fez, no editorial de 1962), que “seria subordinada ao tipo de instituição e à forma de organização social adequado à natureza simultaneamente individual e social do homem” (TEIXEIRA, 1962, p.4). No âmbito social, a concepção democrática de educação teria que respeitar o desenvolvimento social brasileiro e, portanto, estrategicamente, deveria centrar-se na pesquisa e no investimento dos institutos de pesquisa, nas universidades:

[...] os Institutos concentrariam a alta pesquisa dentro da universidade e funcionariam como uma escola de pós-graduação, promovendo-se, assim, uma divisão do trabalho sem colisão e sem dispersão de recursos e pessoal. Mas para isso temos que contar com a compreensão dos professores para superar a velha mentalidade de cátedras estanques, isoladas em sua autonomia estéril. (SUCUPIRA, 1963, p. 5).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também ganhou as páginas da RBEP e, sobre essa questão, Celso Kelly¹² defendia a autonomia dos Estados, o direito à educação, a obrigatoriedade do ensino primário, a gratuidade e a criação dos fundos educacionais destinados ao ensino, argumentando que essas bandeiras deveriam ser contempladas na Carta Magna. Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases abriria caminho para outras reformas complementares, porque o ensino secundário perdera a característica de degrau para a universidade, sendo percebido, naquele momento, como um estágio de formação, podendo ter continuidade na universidade. “A escola de classe cede lugar à escola democrática; o ensino abstrato cede lugar ao ensino realista” (KELLY, 1963, p.9).

Em seu discurso de posse na direção do INEP, em 1964, Carlos Pasquale salientou que na, nova fase educacional do país, o instituto

[...] construirá o instrumento de coordenação nacional que, recolhendo, analisando e difundindo os resultados das experiências, que se ensaiam nas várias unidades da Federação, promoverá, pela troca de informações, o intercâmbio das idéias que há de contribuir para tornar mais fecunda a obra de renovação educativa do país. (PASQUALE, 1964, p.132).

O INEP também daria créditos às experiências pedagógicas de cunho particular e procuraria contribuir para definição de uma política educacional, a elaboração de planos de educação, programas de trabalho, procurando dar-lhes “[...] base científica e unidade, pensamento e ação” (PASQUALE, 1964, p.132). Pasquale termina seu discurso de posse, afirmando que o INEP seria sempre fiel às tradições cristãs e aos ideais democráticos.

¹² Do Conselho Federal de Educação, naquele momento (1963).

Iniciava-se, nesse momento, uma nova fase no INEP, como já foi enfatizado, anteriormente, fase essa que não consegue manter o mesmo fluxo de atividades promovido pela gestão anterior.

1.4 – OS MEIOS DE DIVULGAÇÃO DAS PESQUISAS DO CBPE – A REVISTA *EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS*

Com finalidades um pouco diferentes e abrangendo quase os mesmos temas, em 1956, foi criada a revista *Educação e Ciências Sociais*, a qual serviu como meio de divulgação das pesquisas desenvolvidas no CBPE e como um boletim que divulgava os projetos e idéias referentes às investigações das condições educacionais do país. A maioria das matérias publicadas era de autoria dos pesquisadores e diretores do Centro. A revista era disposta da seguinte forma: 1) Editorial; 2) Idéias e debates, que funcionava como um meio de divulgar as pesquisas que estavam sendo feitas no Centro, além de traduções de pesquisas estrangeiras; 3) Documentação, que divulgava o que estava acontecendo no CBEP, suas pesquisas; 3) Resenhas e sumários.

Ao ler os artigos da revista do CBPE, observa-se que

[...] os autores apoiavam-se num quadro de referências político, econômico e social que colocava o Brasil como um país em desenvolvimento; entendiam que a educação deveria se adequar às necessidades culturais da modernidade, o que atribuía às ciências sociais a responsabilidade de serem as principais fontes de auxílio à compreensão do universo pedagógico. As investigações empíricas eram conduzidas pelo arsenal metodológico dessas ciências e visavam á solução de problemas educacionais à luz das necessidades sociais do país. (CUNHA, 1992, p.147-8).

Nessa revista, a questão da ciência e da tecnologia fica mais evidente do que na RBEP, embora seus editoriais também abordem assuntos como a Lei de Diretrizes e Bases, o planejamento educacional, a reforma universitária e a educação para todos¹³.

Nas questões referentes à ciência e à tecnologia, há uma defesa candente de que estas não deveriam ser desvinculadas uma da outra. Embora fosse um país subdesenvolvido, argumenta-se que o Brasil não poderia apenas importar tecnologia dos países ricos. Ele deveria também realizar pesquisas próprias, contrapondo-se à visão de que países ricos deveriam ser os provedores de inovação técnico-científica. A ciência, no mundo moderno, seria vista como uma arma, tanto política quanto econômica ou bélica. Segundo Lopes (1962),

¹³ No caso da revista *Educação e Ciências Sociais*, os editoriais somente aparecem no v.3, n.8, e não constam no v.4, n.10. E nem sempre têm referências de seus autores.

cada país (governo) deveria convocar seus cientistas para a realização de uma política científica nacional. Não obstante, para isso, dever-se-ia primeiro livrar o povo das doenças e do analfabetismo. Países em via de desenvolvimento dariam grande importância aos programas de fomento econômico, de industrialização e de crescimento científico e tecnológico. Contudo, não se deveria abrir mão de uma tecnologia local, com vistas a criar seu próprio conhecimento.

Para isso, à medida que cresce a indústria, à medida que marcha o desenvolvimento econômico, devemos formular uma política de investigação científica e devemos agir, em vários estágios, na educação básica de nosso povo para os empregos que são criados, na modernização de nossas universidades, no treinamento de técnicas em nível intermediário e no de engenheiros e cientistas. (LOPES, 1962, p.4-5).

Segundo Lopes (1962), ainda, o Estado deveria criar centros regionais de pesquisas que fossem apoiados por países desenvolvidos. Os cientistas dos países desenvolvidos dariam treinamento científico aos jovens de outros países menos desenvolvidos, porque, para o autor, geralmente as indústrias instaladas nos países em vias de desenvolvimento eram estrangeiras. Ainda que importantes para o desenvolvimento industrial desses países, estes não deveriam deixar de valorizar a produção do conhecimento científico e tecnológico local, sob pena de se tornarem dependentes da ciência e da tecnologia produzida nos países desenvolvidos.

Com relação à Lei de Diretrizes e Bases, Anísio Teixeira, em editorial datado de 1958, destacou que necessitaria do auxílio financeiro das três ordens da federação: União, Estado e Município, para melhorar a qualidade do ensino, detalhando como deveriam ser esses recursos.

As diretrizes da educação seriam o desenvolvimento do que já se acha contido na constituição e as bases importariam na fixação das competências e poderes educacionais na União, dos Estados e dos Municípios, dos órgãos pelos quais esses poderes se exerceriam e dos recursos a serem aplicados no desenvolvimento dos serviços públicos de educação. (TEIXEIRA, 1958, p.6).

Já Florestan Fernandes (1961) salientava que, por meio do projeto da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, havia sido inaugurada uma Campanha em Defesa da Escola Pública. Seria uma luta pela reconstrução educacional do país, para melhorar, expandir, dar mais qualidade e eficiência ao ensino.

Se defendemos a Escola Pública, fazêmo-lo porque ela oferece condições mais propícias, num país subdesenvolvido e dotado de recursos escassos para a educação, de produzir *bom ensino* e proporcioná-lo, sem restrições econômicas, ideológicas, raciais, sociais ou religiosas, a qualquer indivíduo e a todas as camadas da população. (FERNANDES, 1961, p.5, grifos do autor).

Fernandes (1961) não era contra a escola particular e reconhecia seu valor para a educação que vinha desenvolvendo o país, mas defendia a posição de um Estado Democrático, que não deveria ser prisioneiro de interesses particulares.

Sobre o tema da escola pública em detrimento da escola particular, Afrânio Coutinho (1960) também não se manifesta contra a escola particular, porém defende que os fundos públicos deveriam ir para a manutenção da escola pública. A escola particular deveria se manter à sua própria custa, como qualquer outro negócio. O ensino da religião católica somente seria feito em escola particular, e não na escola pública, uma vez que esta seria para todos, sem distinção de religião, raça ou classe social. Por esse motivo, não se deveria valorizar apenas um tipo de estudo religioso.

Fernandes (1961) acrescenta que todos os cidadãos deveriam estar conscientes de seu papel, no regime democrático, podendo influenciar nas decisões do governo. A população deveria avaliar a qualidade do ensino, para que os problemas educacionais fossem sanados. Fernandes e seus partidários combatiam o projeto de Lei de Diretrizes e Bases, porque ele se apresentaria insatisfatório, eleja que não atenderia as necessidades educacionais permanentes do povo.

Outro tema constante nos editoriais da revista é o da necessidade de elaboração de um cuidadoso planejamento educacional. Brito (1961) argumenta pela tese da realização de um planejamento educacional, objetivo e racional, que assegurasse ao povo brasileiro um mínimo de bem-estar social compatível com a dignidade humana. Somente tal planejamento poderia salvar a população da marginalidade social e econômica a que o analfabetismo a condenara.

No editorial *Planejamento educacional* (1962), o conselho da revista afirma haver duas concepções antagônicas, quanto à determinação da política educacional que convinha ao país. Uma defendia o espontaneísmo ingênuo e a outra, um planejamento educacional. A segunda alcançaria êxito, adotado um planejamento e, dessa forma, criaria uma autoridade educacional capaz de promover sua elaboração e controlar sua execução. Os resultados dessa segunda concepção fariam com que os centros de planejamento educacional se integrassem às universidades, tal como proposto em Brasília.

O centro de Planejamento Educacional será integrado a Universidade de Brasília, mediante convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que terá o caráter de órgão de assessoramento do Ministério da Educação e Cultura e do Conselho Federal da Educação. (PLANEJAMENTO, 1962, p.7).

A razão dessa providência prende-se ao fato de que a função da universidade seria a de se tornar um centro de pesquisas, de orientação para a vida. Seria fundamental que a universidade ensinasse e pesquisasse simultaneamente, pois, assim, seria mais completa. Nessas circunstâncias, a ciência teria seus objetivos em função da humanidade, de maneira que não haveria ciência pura, mas somente ciência aplicada.

Em torno da concepção da universidade, de sua articulação com a pesquisa educacional e de seu papel, no processo de desenvolvimento do país, várias vozes propagavam, nos editoriais da revista, muitas vezes idéias dissonantes. Irmão José Otão (1961) propôs uma reforma universitária brasileira que visasse a solucionar os problemas de estrutura universitária. Com efeito, “a reforma universitária deve processar-se gradativa e progressivamente, numa contínua adaptação da universidade à sua missão social não esquecida, porém, de sua missão cultural” (OTÃO, 1961, p.10).

Um ano antes, por seu turno, Teixeira (1960) ressaltara que a transmissão da cultura seria algo feito de forma automática e que a escola seria uma forma consciente de transmissão e conservação dessa cultura, que poderia ser mudada, uma vez que a sociedade atual (1960) seria a sociedade da mudança, da corrida por inovações e progresso, ou seja, estaríamos no período experimental. O homem, conforme indicava a história, se preocupava mais em conservar o pensamento do que modificá-lo. Diante de tal situação, a universidade deveria ser humanista em todas as suas funções: a de transmitir cultura, a de ensinar, na vida social e na pesquisa. A falta de humanismo condicionara a Ciência à Técnica. Sendo humanista, tal instituição teria uma visão mais clara dos conflitos do homem e somente o humanismo evitaria que a universidade se tornasse cada vez mais instintiva e sensorial, preparando o homem para receber as descobertas científicas e suas aplicações, aproximando-o das Artes e da generalidade da vida.

Não obstante essas dissonâncias em torno de que concepção de humanismo deveria orientar a reforma do ensino e, particularmente, do ensino superior, esse é um dos pontos essenciais a respeito dos quais se debatem, também nos artigos, as concepções de filosofia da educação em voga. O que importa salientar, no momento, é que ambos os periódicos tiveram grande importância na difusão de conhecimentos acerca do meio educacional, principalmente quando divulgados nos cursos normais. Devido ao fato de a educação ter sido vista, nesse período, como fundamental para o desenvolvimento do país, tornava-se essencial a melhoria dos cursos normais e o aperfeiçoamento do professorado em atuação.

Mais do que um painel do debate educacional brasileiro e de temas específicos, ambos os periódicos mantinham uma intervenção fecunda no âmbito da política educacional brasileira, considerada de interesse dos órgãos que representavam.

É no interior do debate travado nesses periódicos e do contexto brevemente descrito que se podem observar algumas apropriações bastante divergentes do pragmatismo deweyano, mesmo entre aqueles que engrossam o coro do ideário educacional renovador e se encontram no mesmo campo político-ideológico. Contudo, muitas vezes, essas apropriações da filosofia norte-americana ocorriam, conjuntamente, com outras influências sociológicas e filosóficas européias sobre o pensamento pedagógico e social brasileiro, aglutinando-se teoricamente com o intuito de combater as correntes pedagógicas tradicionalistas.

2 – A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE DEWEY NOS PERIÓDICOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS

Neste capítulo, discutiremos a origem do pragmatismo e reconstituiremos a sua recepção, nos periódicos educacionais analisados, entre 1944 e 1964. Inicialmente, esboçaremos como o termo *pragmatismo* foi introduzido no meio filosófico pelos tidos pragmatistas clássicos: Peirce, James e Dewey. Procuraremos dar ênfase às teorias desses pragmatistas, enfocando as diferenças existentes entre eles. Essa discussão tem o propósito de explicar o porquê, no título da dissertação, estar destacada a questão da recepção *dos pragmatismos*, de sorte que procuraremos demonstrar aqui que, desde os seus primórdios, o pragmatismo não conseguiu atingir um consenso sobre seu conceito. Por esse motivo, não poderíamos tentar retratar apenas o pragmatismo em um sentido singular, embora estejamos trabalhando apenas com o pragmatismo deweyano.

No que se refere ao assunto, foi possível encontrar dois artigos de autores estrangeiros, entre os selecionados. Um desses artigos trata da origem e do desenvolvimento do pragmatismo enquanto corrente filosófica, escrito por Adrian Rondileau e publicado em 1946. O outro é o artigo de Willian Kilpatrick sobre a filosofia da educação de John Dewey, publicado em 1953. Esses artigos parecem demarcar duas tendências de interpretação do pensamento filosófico de John Dewey, que parecem também permear vários aspectos da discussão apresentada em artigos de autores brasileiros, que escrevem nessas revistas, entre 1944 e 1964. Logo em seguida, iremos discutir como o pragmatismo foi introduzido pelos renovadores educacionais, no Brasil. Para isso, nós nos valeremos das matérias publicadas na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e na revista *Educação e Ciências Sociais*. E, com base na análise dos artigos dos autores estrangeiros sobre o pragmatismo e a filosofia da educação de John Dewey, poderemos perceber que não demonstram apenas as tentativas de esclarecer os eventuais leitores desses periódicos (os professores e os educadores profissionais) sobre os fundamentos filosóficos do ideário educacional renovador, como também significam o empenho em fornecer parâmetros de comparação e de norteamento do debate filosófico-educacional produzido, no Brasil, por aqueles que se inspiram nessa corrente filosófica e nessa filosofia da educação. Parece tratar-se, como veremos a seguir, de uma demarcação acerca das interpretações produzidas sobre o pragmatismo deweyano, com o intuito de corrigir algumas de suas distorções e ampliar ou redefinir outras interpretações correntes, em nosso país.

Reconstituiremos, assim, apenas essas duas tendências de interpretação, através da apresentação dos artigos desses dois autores estrangeiros, e refletiremos sobre como essa discussão pode ter conduzido a uma interpretação mais filosófica do que pedagógica da obra de John Dewey, presente nos artigos de dois autores brasileiros que escreveram nas revistas: Anísio Teixeira e Newton Sucupira.

2.1 - A ORIGEM DO PRAGMATISMO E SEUS DIFUSORES

O termo *pragmatismo* foi introduzido na filosofia pela primeira vez em 1889, por meio de um artigo de William James¹⁴ para a *California Union*, no qual se referia à doutrina exposta por Peirce¹⁵, num outro artigo, publicado em 1878, no *Popular Science Monthly*, sob o título *How to make our ideas clear* (Como tornar claras nossas idéias). Nessa obra, Peirce ressaltou que nossas crenças seriam regras de ação, pois, para “desenvolver o significado de um pensamento, necessitamos apenas determinar que conduta está apta a conduzir: aquilo é para nós o seu único significado” (JAMES, 1979, p.18).

A nosso ver, o pragmatismo foi constituído por diversas e conflitantes narrativas. De início, procuraremos destacar o pragmatismo peirciano. Peirce definiu-se como um experimentalista e, por esse motivo, recusou o nome praticismo ou praticalismo, para que sua teoria não fosse confundida com o sentido atribuído por Kant¹⁶ ao prático, que “fazem referência ao mundo moral onde não há experimentação” (ABBAGNANO, 1982, p.753). Todavia, Peirce considerava-se um lógico que estudava as categorias kantianas. Contudo, recusou o termo *pragmatismo* para sua teoria e passou a utilizar o termo *pragmaticismo*, justificando que a substituição estabeleceria uma divisão entre duas formas básicas do pragmatismo: “a primeira seria uma forma metafísica, que seria uma teoria da verdade e da realidade; a segunda seria uma forma metodológica, que pode ser considerada uma teoria do

¹⁴ William James (1839-1914) nasceu em New York, Estados Unidos. Estudou pintura, na Barbizon School; química, anatomia comparada e fisiologia, na Lawrence Scientific School – onde conheceu Peirce. Formou-se em Medicina, em 1870, na Universidade de Harvard – na qual lecionou anatomia, fisiologia, psicologia e filosofia, no período de 1872 a 1910. Contribuiu para o surgimento da psicologia científica, ao organizar um laboratório de psicologia experimental, nos Estados Unidos, e defender o uso do método científico no estudo dos fatos psíquicos, desvinculando-os da metafísica e relacionando-os com os fatos fisiológicos (SILVA, 2002, p.24).

¹⁵ Charles Sanders Peirce (1842 –1910) nasceu em Cambridge, Estados Unidos. Estudou filosofia, física e química na Universidade de Harvard, onde lecionou filosofia da ciência, de 1864 a 1865. É conhecido por seus estudos pioneiros em lógica matemática e, também, por ser o criador da semiótica, a doutrina dos signos. Parte de suas conferências, ensaios e artigos foram reunidos em *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce* (8 volumes, 1931–35) (SILVA, 2002, p.17).

¹⁶ Emmanuel Kant (1724-1804) nasceu em Königsberg, Prússia, em 22 de abril de 1724; era filho de artesão e trabalhava com artigos de couro. Estudou no Colégio Fridericum e na Universidade de Königsberg. Nesta última, tornou-se professor catedrático, depois de alguns anos como preceptor de filhos de famílias ricas. Kant não se casou nem teve filhos. Faleceu em 12 de fevereiro de 1804, em Königsberg (MORA, 1996, p.1624).

significado” (ABBAGNANO, 1982, p.753). Fazendo uma interpretação das doutrinas dos pragmatistas clássicos, James e Schiller¹⁷ seriam representantes da primeira forma de pragmatismo e que Peirce, Mead¹⁸ e Dewey¹⁹ seriam representantes da segunda forma.

O termo *pragmaticismo* designa de modo restrito a doutrina de Peirce, “algo que o termo pragmatismo já não conseguia, em virtude da profusão de interpretações que acompanhava a sua difusão. De maneira geral, é nesse sentido adstrito que reside o pragmatismo na sua concepção” (SILVA, 2002, p.21).

Para Peirce, o pragmatismo era um método capaz de elucidar que “uma concepção, isto é, o significado racional de uma palavra ou de uma expressão, consiste exclusivamente no alcance concebível sobre a conduta da vida” (ABBAGNANO, 1982, p.753). Para tanto, Peirce formulou a seguinte máxima pragmática:

A fim de determinar o significado de uma concepção intelectual, dever-se-ia considerar quais conseqüências práticas poderiam concebivelmente resultar, necessariamente, da verdade dessa concepção; e a soma destas conseqüências constituirá todo o significado da concepção (PEIRCE, 1990, p.195).

Para Peirce, a idéia de crença como algo verdadeiro seria algo a ser definido após a investigação pela comunidade científica e essa seria a contribuição do pragmatismo para a investigação filosófica: “a substituição da idéia tradicional de verdade (como correspondência) pela idéia pragmática de verdade (como utilidade ou eficácia)” (SILVA, 2002, p.24).

Willian James, por sua vez, em suas oito conferências reunidas sob o título *Pragmatismo*, “designa o pragmatismo como um método e, também como uma teoria da verdade” (JAMES, 1979, p.25). James, que havia sido treinado como médico, desenvolveu suas especulações filosóficas a partir de suas investigações psicológicas, “possuía afinidades filosóficas profundas com a tradição do empirismo britânico, embora criticasse a sua noção de

¹⁷Ferdinand Camming Scott Schiller (1864-1937) nasceu em Altona, Alemanha, mudou-se ainda jovem para a Inglaterra, onde estudou na Universidade de Oxford. Foi professor visitante (1893-1897), na Universidade de Cornell (Ithaca, Nova Iorque), Fellow (1897-1926) no Corpus Christ College, de Oxford, e professor (1929-1937) na Universidade da Califórnia do Sul (Los Angeles). Schiller iniciou sua meditação filosófica com uma concepção do mundo que já anunciava em parte seu posterior humanismo (MORA, 1996, p.2609-2610).

¹⁸George Hebert Mead (1863-1931) nasceu em South Hadeley, Massachusets (Estados Unidos), foi primeiro professor (1891) na Universidade de Michigan e, depois, em 1894, na de Chicago. É considerado um dos principais representantes do pragmatismo norte-americano. A partir de Michigan, influenciou Dewey, levando-o da idéia hegeliana de um espírito universal a um contexto social (MORA, 1996, p.1915).

¹⁹John Dewey (1859-1952) nasceu em Burlington, Vermont, a 20 de outubro de 1859. Graduiu-se na Universidade de Vermont, em 1879, doutorou-se em 1884 na Universidade de John Hopkins. Lecionou na Universidade de Michigan, de 1884 a 1894, transferindo-se depois para a Universidade de Chicago (1896-1903), onde criou a Escola-laboratório, a primeira instituição de pedagogia experimental. Em 1904, passou a trabalhar na Universidade de Colúmbia, onde permaneceu até 1930 (MORA, 1996, p.710).

experiência, posteriormente também reconheceu suas afinidades e diferenças com o filósofo francês Henri Bergson (1859-1941)” (SILVA, 2002, p.75). Para James, ainda, o pragmatismo seria uma “alternativa ao dilema racionalismo versus empirismo em uma época que [...] havia a reivindicação por uma filosofia que fosse capaz de harmonizar aspectos contrastantes como, por exemplo, o pendor científico e a devoção religiosa” (SILVA, 2002, p.25).

Para descrever o pragmatismo como uma teoria da verdade, James mencionou a abordagem de Schiller e de Dewey que, segundo ele, destacam que a

[...] verdade em nossas idéias e crenças significa a mesma coisa que em ciências. Significa, dizem, nada mais que as idéias (que, elas próprias, não são senão partes de nossa experiência) tornam-se verdadeiras na medida em que nos ajudam a manter relações satisfatórias com outras partes de nossas experiências, para sumariá-las e destacá-las por meio de instantâneos conceptuais, ao invés de seguir a sucessão interminável de um fenômeno particular. Qualquer idéia [...] que nos transporte prosperante de qualquer parte de nossa experiência para qualquer outra parte, ligando as coisas satisfatoriamente, trabalhando seguramente, simplificando, economizando trabalho; é verdadeira por tudo isso, verdadeira em toda a extensão, verdadeira instrumentalmente. (JAMES, 1979, p.22).

Dessa perspectiva, a verdade de uma idéia era relacionada à sua utilidade para os propósitos humanos, e o critério de verdade, responsável por definir algo como verdadeiro ou falso, seria a sua aplicação prática, quer dizer, a verificação da crença por meios experimentais.

Com relação ao pragmatismo de Dewey, podemos dizer que ele procurou denominar a sua concepção de *instrumentalismo*, para distingui-la dos pragmatismos de Peirce e James. Concordava com James na oposição a teorias tradicionais sobre a verdade, “que a consideram como correspondência entre o pensamento e pensado ou coerência das idéias entre si” (MARICONDA, 1980, p.7). Entretanto, discordava da visão subjetiva de James quanto ao problema da verdade e sua justificação da crença religiosa. Em relação ao pragmatismo pierceano, Dewey o julgava um tanto restrito e propunha uma ampliação de seu campo de ação. Ele tomou como ponto de partida de sua teoria as filosofias especulativas e enfatizou que os dualismos entre sistemas idealistas e abstratos, promovidos pelo pensamento especulativo, tinham se tornado falso problema, porque viam a consciência como meio de contemplação.

Dewey opõe seu instrumentalismo ou funcionalismo, segundo o qual o conhecimento não é mais do que atividade dirigida e parte funcional da experiência [...] o pensamento não tem fim em si mesmo, é uma fase da vida, um acontecimento que se produz num ser vivo, em certas condições

configuradoras de uma situação de conflito para o homem. (MARICONDA, 1980, p.7).

Dewey via o pensamento como um esforço de reconstruir as atividades do indivíduo, de modo que adquirisse condições de adaptar-se a uma nova situação. As idéias seriam hipóteses de ação referentes ao futuro e somente seriam verdadeiras se funcionassem como guias de ação. Para ele, a racionalidade da natureza propiciaria uma atividade inteligente, possibilitando a intervenção nos fenômenos, a fim de modificá-los quando necessário. Com isso, o instrumentalismo destaca a atividade inteligente “não como algo que lhe vem de fora, mas como produto da natureza que realiza suas próprias forças em busca de uma produção mais plena e mais rica em conhecimentos” (MARICONDA, 1980, p.8).

A atividade moral de um homem não era vista por Dewey como dirigida por uma idéia prévia do bem, mas por três princípios de origens distintas: “o bem, concebido como fim; a regra do dever e a apreciação do outro. A necessidade de conciliar esses três princípios [...] é que origina os problemas morais” (MARICONDA, 1980, p.8).

O instrumentalismo de Dewey pretendia restabelecer uma unidade espiritual que o pensamento contemporâneo destruíra, com o estabelecimento das dicotomias entre o ideal e o real, entre espírito e natureza. Para isso, procurou reabilitar o pensamento, invertendo o grau de inteligibilidade, cujo mais alto nível estaria nas ciências humanas e não nas matemáticas.

Como podemos perceber, existem algumas semelhanças e diferenças entre os pragmatismos de Peirce, James e Dewey, como acontece com o sentido emprestado por eles à noção de experiência.

No sentido peirceano, a experiência refere-se a algo restrito: o experimento laboratorial. No sentido jamesiano, a experiência é mais abrangente: concerne a toda e qualquer experiência; individual ou coletiva. No sentido deweyano, a experiência é uma combinação das vertentes anteriores: diz respeito tanto ao sentido experimental quanto ao sentido existencial. As conseqüências destas diferentes definições refletem no modo como cada pragmatismo concebe o critério de verdade. (SILVA, 2002, p.34).

No que diz respeito ao critério de verdade, o de Peirce estaria relacionado aos experimentos crescentes e sucessivos, acompanhados e avaliados por especialistas. Já o de James estaria relacionado às experiências que nos levariam à concordância, e não à discordância, produzindo o consenso. Por sua vez, em Dewey, o critério de verdade seria o resultado último sobre avaliações de experiência. Tal conceito será mais bem explicitado no decorrer deste capítulo.

Há várias formas de compreender a filosofia do pragmatismo, conforme visto aqui de maneira introdutória. No Brasil, essas filosofias foram objetos de interpretações diferentes, sobretudo no campo educacional e com destaque para o pensamento de Dewey²⁰. A seguir, descreveremos essas interpretações, ao menos no que se refere à forma como chegaram aos periódicos educacionais analisados.

2.2 – INTERPRETAÇÕES DO PRAGMATISMO DEWEYANO ENTRE OS AUTORES ESTRANGEIROS

Em um dos artigos escritos por Rondileau (1946), este faz menção ao fato de que o pragmatismo fora mal-entendido ou interpretado erroneamente, tanto nos Estados Unidos, onde se originou, quanto nos demais países em que essa corrente filosófica teve alguma repercussão. Ele se opõe a toda e qualquer análise interpretativa que defina essa corrente filosófica como oportunismo, materialismo ou, simplesmente, a classifique como uma filosofia empírica sem base segura na metafísica e na lógica, exposta por pessoas que não se preocupam com o tema da verdade e não possuem conhecimentos profundos da história do pensamento humano. Para ele, tanto Dewey quanto Pierce

[...] sempre se interessaram em que as partes de sua estrutura filosófica, a metafísica, a lógica, a ética, a estética e as inúmeras aplicações na educação e na vida diária, tivessem entre si consistência e harmonia fundamentais. Assim, o pragmatismo se desenvolveu, como teria dito Kant, *arquitetonicamente*. (RONDILEAU, 1946, p.252, grifos do autor).

Nessa comparação da filosofia com a arquitetura²¹, Rondileau salientou que as filosofias de Peirce, James e Dewey não visavam a implantar algo que devesse ser visto como pronto e acabado, mediante o simples fato de que, como ocorre na arquitetura, o que pode ser

²⁰ Deve-se levar em conta, porém, que além dos artigos que circulam nos periódicos educacionais brasileiros, uma parte da obra de John Dewey já se encontra traduzida para o português nesse momento e que muitos dos autores brasileiros, que escrevem nessas revistas, recorrem à sua obra em sua língua de origem, além de acompanharem toda uma série de publicações e discussões sobre essa corrente da filosofia e da filosofia da educação provenientes dos Estados Unidos. Isto significa que, para além das influências dos artigos de autores estrangeiros, publicados nos periódicos educacionais brasileiros, esses outros aspectos devem ser considerados, reconhecendo que as interpretações sobre o pragmatismo deweyano expresso nos artigos dos autores brasileiros podem ser fruto de suas experiências e percursos intelectuais próprios, devendo-se aos seus próprios recursos teóricos e ao uso que deles são feitos. Como nosso objetivo, aqui, não é singularizar essas experiências e percursos intelectuais, mas compreender as interpretações correntes acerca do pragmatismo, no Brasil, presente nos artigos selecionados, consideraremos que a influência das duas tendências interpretativas, expressa nos artigos dos autores estrangeiros analisados, apenas consiste numa possibilidade e, de certo modo, numa tentativa de traçar paralelos com as interpretações produzidas em nosso país.

²¹ Essa analogia feita por Rondileau entre a palavra *arquitetonicamente* com a palavra *arquitetura* é discutível, contudo no texto procuramos deixar como o autor se refere a ela.

visto como uma inovação, em nossos dias, com o passar do tempo pode não ser visto da mesma maneira. Isso seria o que ocorre com as filosofias desses autores, pois o que seria aplicável hoje, na sociedade vigente, em vistas das condições atuais, pode não ser aplicável a uma sociedade posterior a esta, pois a realidade será outra. Por esse motivo, a filosofia não pode ser vista como algo pronto e acabado, uma vez que se encontra em contínuo movimento: trata-se de um projeto em constante readaptação, por assim dizer.

Segundo Rondileau (1946), John Dewey teve grande importância na filosofia mundial. Ele afirmara que tanto as idéias quanto os ideais deveriam ter um caráter de aplicação prática. Para Dewey, todas as atividades dos seres humanos seriam culturais e a educação real, uma prática que teria o papel, não apenas de ensinar o saber, mas o fazer, independente do domínio no qual o pensamento fosse empregado. Ainda enfatizara que somente faríamos o uso do pensamento, em sentido profundo, quando estivéssemos diante de um problema real, que necessitasse de uma resolução. Com essa compreensão, a educação assumiria a função de colocar problemas reais a serem resolvidos, e não soluções definitivas, como realizadas tradicionalmente, porque não se deve separar o pensamento da ação. Duas idéias cardeais e revolucionárias do pragmatismo deweyano poderiam ser destacadas, segundo ele:

- a) todo o significado de uma idéia consiste no conhecimento de todas as suas conseqüências, reais ou possíveis;
- b) quando não nos perdemos em verbalismos vãos, o pensamento e a ação se mostram intimamente ligados numa inter-relação real, a função do pensamento, em conseqüência, não será a de conhecer o mundo, mas, sim, a de controlá-lo e refazê-lo, no sentido de nossos propósitos e ideais (RONDILEAU, 1946, p.258).

No entanto, foi em torno desses dois conceitos capitais do pragmatismo, segundo esse autor, que se apresentaram as principais divergências entre os propósitos filosóficos pragmatistas, gerando uma série de paradoxos.

De futuro, quando lermos no dicionário que o pragmatismo identifica o verdadeiro e o útil, já saberemos que esta definição é correta apenas num sentido paradoxal: o de que o pensamento verdadeiro terá aplicação em um mundo real ou possível, e com relação a ele. E ainda mais que a palavra utilidade, em inglês, se refere tanto aos valores materiais quanto aos valores morais e ideais. (RONDILEAU, 1946, p.259).

Rondileau, ainda, ressalta tanto as proximidades do pragmatismo de Pierce, James e Dewey quanto os pontos em torno dos quais ocorre a divergência, no interior dessa corrente filosófica.

Mediante esse artigo, pode-se inferir que, de um lado, o seu conteúdo auxilia os renovadores educacionais, no Brasil, a aprofundarem seus conhecimentos acerca da filosofia do pragmatismo e a compreenderem historicamente a posição filosófica de John Dewey, no seio dessa corrente de pensamento. De outro, se levarmos em conta as distorções produzidas pelas interpretações dessa corrente filosófica, em nosso país, normalmente produzidas pelos seus opositores, no momento em que é publicado, esse artigo parece ser uma resposta àqueles que, com o intuito de desqualificar o pragmatismo, o reduzem à frase “verdadeiro é o que é útil” ou o compreendem como um movimento intelectual unitário para, em seguida, acusá-lo de relativista, positivista ou mesmo naturalista. Desse modo, ele parece auxiliar a esclarecer sobre os princípios dessa corrente filosófica e, de certo modo, a situar historicamente a filosofia de John Dewey, que era a mais conhecida entre os renovadores educacionais, no Brasil.

Nessa interpretação sobre o pragmatismo de John Dewey, apresentada por Rondileau (1946), a teoria da educação é parte constitutiva da filosofia concebida pelo filósofo norte-americano e não seu único propósito, como sugerido, até então, por alguns renovadores educacionais brasileiros. Talvez, artigos como esse sinalizem para uma necessidade de ampliar a interpretação do pragmatismo deweyano entre esses seguidores, compreendendo-a não apenas como uma teoria pedagógica, em sentido estrito, como também enquanto uma filosofia consistente, dentro do debate filosófico-educacional brasileiro.

William Heard Kilpatrick também teve um de seus artigos sobre a filosofia da educação de John Dewey traduzido e publicado nas revistas aqui apreciadas. Nesse artigo, ele enfatizou que a filosofia da educação de John Dewey influenciou nas modificações do ensino de muitos países.

Para Kilpatrick (1953), a avaliação ou o exame crítico da civilização seria desenvolvido pela filosofia. Segundo ele, Dewey procurara uma melhor relação entre as três linhas fundamentais da indagação, visando a uma reconstrução da filosofia, da educação, e dos ideais e métodos sociais, visto que estes sempre caminharam juntos. A filosofia de Dewey lançaria mão de uma compreensão dinâmica, e não estática, da vida. Esse seria o ponto decisivo no desenvolvimento intelectual de Dewey e o princípio fundamental no qual se pautaria a sua filosofia da educação.

Essa visão se iniciara a partir do desenvolvimento das ciências modernas, com o uso do método científico. Para melhor explicitar o que seria esse método científico e como ele funciona, Kilpatrick assinala a concepção das relações meio-conseqüências estabelecidas por Dewey:

À medida que o homem e o meio entram em inter-relação, surgem as necessidades, e a essas, o homem deseja satisfazer. Usando sua inteligência, o homem estabelece, para cada necessidade, um fim ou meta que, se atingido, promete satisfazer à necessidade. Com a meta, como objetivo, assim em mente, o homem escolhe meios apropriados que prometem, se aplicados, atingir a meta. Os recursos para isto são as uniformidades da natureza – causa efeito (meios – conseqüências) – já aprovadas em experiência prévia. A causalidade atuará, se lhe der uma oportunidade, o homem então escolhe, das causalidades (uniformidades) já comprovadas a seu dispor, aquelas que se aplicarem à situação em foco. São os meios. (KILPATRICK, 1953, p.79).

Quando se age, tendo em mente um objetivo, age-se inteligentemente, pois, assim, haveria a possibilidade de elaboração de um plano de execução, levando em consideração os recursos disponíveis e suas dificuldades. Quando se fala em mente ou em capacidade mental, está-se considerando a capacidade de ligar às condições presentes as condições futuras, das relações de uns com os outros. Pode-se dizer que a atividade desenvolvida é intencional e a consciência que dela se tem uma de suas qualidades, porque, quando se é orientado por um objetivo, que está relacionado a uma realização, a percepção do significado das coisas seria facilitada por intermédio do que fosse realizado.

Desse ponto de vista, essa dinâmica da vida humana difere do pensamento criador como uma contemplação ociosa. O ato de pensar, nos termos concebidos por Dewey, está ligado à procura de um fim, assumindo o risco de aventurar-se pelo desconhecido, ao estabelecer conexões entre o que se faz e as suas conseqüências. Este seria o ponto central que define a concepção de mundo deweyana. Afinal, segundo esse filósofo da educação,

[...] não vivemos em um mundo acabado e definitivo, mas num mundo que marcha, em que nossa principal tarefa é a visão prospectiva e em que a visão retrospectiva – e todo conhecimento, como coisa distinta da reflexão, é retrospectivo – tem valor, na medida em que nos proporciona solidez, segurança e fertilidade em nossas transações com o futuro. (KILPATRICK, 1953, p.80).

Conforme essa interpretação do pensamento deweyano, ainda, o mundo não estaria completamente definido, sendo algo em constante elaboração; por meio da ação inteligente, o homem poderia moldar esse mundo; a liberdade do homem seria resultado da plasticidade do mundo à ação do pensamento e da capacidade de se pensar criadoramente. Além dessa preocupação com o conhecimento e com o pensamento humano, tal interpretação enfoca o conceito de democracia que os condiciona e, ao mesmo tempo, que seriam produzidos pela ação humana. Esses seriam os pressupostos filosóficos à luz dos quais Kilpatrick focaliza o

conceito deweyano de democracia e de educação, com o intuito de fornecer os princípios de uma teoria pedagógica e os conceitos em torno dos quais ela poderia operar, na prática educativa.

Analisando o referido conceito, Kilpatrick afirma que, de início, o que se tinha em vista era encontrar uma maneira de medir um dado modo de vida. Dewey partiria do estudo de uma situação real, na intenção da obtenção de um método que pudesse melhorá-la. Ao considerar a democracia em uma comunidade, Dewey estaria apoiado em dois pontos importantes, a serem observáveis, que deveriam ser tidos como padrão: “(1) até que ponto são numerosos e variados os interesses de que o grupo participa conscientemente; 2) até que ponto é intenso e livre o intercuro com outras formas de associação” (KILPATRICK, 1953, p.81). Por meio desse padrão estabelecido, seria possível medir, classificar e verificar como um tipo de organização supera a outra, e como a democracia pode ser aprimorada. A interpretação de Kilpatrick parte dos conceitos de experiência e de democracia que subjazem à filosofia da educação de John Dewey, reforçando essa compreensão, corrente desde os anos 1930, entre os seguidores da Escola Nova, no Brasil. Ela ainda oferece uma definição de conceitos de aprendizagem e de estudo, a fim de que essa filosofia da educação embase a teoria pedagógica a ser operacionalizada, na prática educativa das escolas, incentivando uma reforma do ensino, sob essa perspectiva teórica, em nosso país.

Segundo Kilpatrick (1953, p. 80-2), um problema de suma importância na concepção dinâmica de educação seria a definição do verbo *aprender*. Em suas diversas definições estáticas, o emprego desse verbo persistia em conservar um velho e inadequado ponto de vista, que valorizava o método de decoração dinâmica de vida e que almejava encarecer o comportamento individual, a iniciativa pessoal, a responsabilidade etc. Em contrapartida, Dewey explicitava que aprender “significa capacidade de reter de uma experiência algo que sirva para vencer as dificuldades de uma experiência posterior” (KILPATRICK, 1953, p.84). Se, para Dewey, na concepção antiga em que se daria a conclusão formulada, os seus resultados teriam se tornado ineficazes e até prejudicavam a educação posterior, o aprendizado por, na e pela experiência proporcionava condições educativas da vida diária, decorrentes e propulsoras da ação, dirigindo “a formação de disposições mentais e morais” (KILPATRICK, 1953, p.84).

Assim, a escola devia tomar como base as práticas da vida diária, possibilitando atividades que buscassem realizar os propósitos do grupo. No antigo tipo de escola, as palavras *matéria* ou *disciplina* significavam todo o conhecimento formulado pelos adultos dispostos em lições, as quais deveriam ser aprendidas pelas crianças. Por sua vez, para

Dewey, significava “todos os objetos, idéias e princípios que entram como recursos ou obstáculos no esforço continuado e intencional para se levar a cabo alguma coisa” (KILPATRICK, 1953, p. 85). Assim, ele definiu o verbo *estudar* como a forma de tentar transpor os obstáculos, por meio de recursos, e concebeu a matéria como sendo todo processo de estudo. Por esse motivo, Dewey consideraria necessária a reorganização da escola, propondo uma concepção de aprendizagem que ocorresse por meio da prática inteligente das atividades, tendo em vista uma melhoria social e partindo da própria situação provocada, na prática escolar.

Outro ponto em que esse artigo auxiliaria a esclarecer os seguidores da Escola Nova e os professores brasileiros é o da discussão acerca dos fins e dos valores da educação, corrigindo algumas confusões geradas entre os educadores em relação à indissociação entre meios e fins da educação, postulada por Dewey. Isso porque, segundo o autor, Dewey ressaltara que “a educação não tem outro fim além de si mesma” (KILPATRICK, 1953, p.85). Para tanto, não se devia ver o crescimento da criança como algo que tenha um fim estático, na medida em que o adulto também poderia crescer. A diferença que deveria ser levada em conta, entre a criança e o adulto, não seria a diferença entre seu crescimento e sua maturação, mas entre as modalidades de crescimento apropriadas a condições diferentes.

Para Kilpatrick (1953), Dewey pensava a vida como um crescimento e não como uma idealização, devendo ser vista como um fim em si mesmo, mas como possibilidade de crescimento e aumento das aptidões. Ele contrapunha-se às determinações de objetivos extrínsecos, considerando-os nocivos. No entanto, valorizava o critério democrático da significação intrínseca de cada experiência de crescimento. Designava o objetivo extrínseco como algo que não estimula a inteligência na situação dada, pois funcionava mais como uma ordem do exterior.

Para esse intérprete, Dewey procurava desfazer a antinomia existente entre interesse e esforço, na medida em que declarava que ambos estavam intrinsecamente ligados. Um conduzia ao outro; e o segundo seria resultante de um caráter disciplinado. Esse fato ocorreria, na prática, porque, antigamente, seria comum fazer a criança aprender, com técnicas e matérias que não fossem de seu interesse. Uma solução seria implementar no aprendizado objetivo modos de ações que iriam ao encontro das aptidões atuais e ao interesse dos alunos. Contudo, seria preciso que todas as atividades tivessem um propósito significativo, que exigisse o desempenho inteligente desses mesmos alunos.

A disciplina estaria relacionada a uma atividade que demandasse tempo, na qual se devia fazer o uso da reflexão e da persistência. Quando o assunto fosse vontade, podia-se

dividir em dois fatores, um ligado à previsão dos resultados e outro à profundidade do apego que a pessoa tinha ao resultado previsto.

Para que esse processo educativo ocorresse, na escola, não bastaria a adoção de uma teoria educacional, mas se deveria subsidiar a relação do indivíduo com o grupo social, por meio de uma administração escolar inspirada na democracia. Uma sociedade que tivesse em vista a democracia deveria ter como ideal permitir uma liberdade intelectual e o livre jogo de diversas aptidões e interesses, em torno de seu processo educativo. A escola deveria, então, assumir uma função determinante, na orientação ou reorientação desse processo educativo, tanto pedagógica quanto administrativamente. Para tanto, ela deveria, em conformidade com o pensamento deweyano, abranger todos os objetivos e valores desejáveis na formação do caráter e responsabilizar-se pela socialização dos valores morais e pela sua reconstrução, na sociedade. Somente assim a educação poderia fazer com que a sociedade progredisse, conforme a dinâmica da civilização.

O artigo sobre a filosofia da educação de Dewey, escrito por Kilpatrick, expressa uma interpretação dos textos pedagógicos da obra desse filósofo norte-americano, com o intuito de elucidar os pressupostos de sua filosofia da educação, diferindo da interpretação filosófica explicitada no artigo escrito por Rondileau, que procura separar seu pensamento dos pensamentos dos outros pragmatistas. Se este último compreendia a teoria pedagógica de Dewey como parte de sua filosofia pragmática, a ênfase à filosofia da educação, ressaltada no artigo de Kilpatrick, sugere uma outra tendência de interpretação, mais centrada nos textos e temas pedagógicos, mas sem desconsiderar a filosofia democrática pressuposta pelo pragmatismo deweyano.

2.3 - A RECEPÇÃO DO PRAGMATISMO PELOS RENOVADORES EDUCACIONAIS BRASILEIROS

Para Azevedo (1976), o movimento pela introdução da doutrina escolanovista, no Brasil, não se alinhava, em termos políticos e educacionais, a nenhuma agremiação partidária nem às ideologias totalitárias provenientes dos regimes fascistas e comunistas. Ao contrário, almejava uma via-intermediária, onde o Estado teria um papel decisivo e a educação pública fosse o meio de propiciar a igualdade de oportunidade a todos, para que os indivíduos obtivessem a liberdade.

Por mais discutível que seja essa posição, é importante frisar que, para sustentá-la em termos políticos e educacionais, os integrantes do movimento escolanovista, em nosso país,

buscaram apoiar suas idéias em Bovet, Claparède, Ferriere e, dentre os autores norte-americanos, John Dewey. Eles propunham que a criança fosse tratada pelos seguintes princípios fundamentais:

- 1) maior liberdade para a criança, a que se pretende proporcionar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural, pela atividade livre e espontânea; 2) o princípio de atividade (métodos ativos, escola ativa), ligado ao da liberdade e inspirado no pensamento de que a criança é “um ente essencialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício”; 3) o respeito a originalidade pessoal de cada criança e, em consequência, a “individualização” do ensino, sob o fundamento de que a cada um é devida a educação que lhe convém [...]. (AZEVEDO, 1976, p.179).

Com isso, procuram conferir legitimidade ao seu discurso e, principalmente, às suas propostas pedagógicas, respaldando-se em teorias de educação ditas modernas, pelas quais buscavam se diferenciar do que denominavam discurso político e educacional tradicional. Já na década de 1930, pretendia-se implantar, no Brasil, uma concepção democrática de educação baseada na idéia de educação universal para todos e inspirada em propostas pedagógicas fundamentadas, dentre outros autores, no pragmatismo deweyano, visto que, segundo Azevedo (1976, p.181) “as influências do pragmatismo e das idéias norte-americanas sobre a corrente mais avançada do pensamento educacional foram tão preponderantes que a muitos pareceu a “educação nova” um caso puramente americano [...]”.

Para tanto, tentaram adaptar as correntes do pensamento educacional que consideravam mais avançadas, à sua época, sobretudo o pragmatismo deweyano. Entretanto, não pretendiam americanizar o país nem aculturá-lo por intermédio de teorias educacionais estrangeiras. O que pretendiam, ao que tudo indica, era colocar o país, em termos educacionais, no mesmo nível dos países desenvolvidos, tornando-o moderno e, por meio da educação, com uma cultura própria que lhe conferisse um lugar de destaque, na civilização contemporânea. Em termos filosófico-educacionais, o que buscavam, com isso, era a formulação de princípios e de diretrizes que norteassem a política educacional e a pedagogia, recorrendo às várias fontes contemporâneas.

Entre os integrantes desse movimento, Anísio Teixeira foi aquele que, em virtude de sua formação, procurou fundamentar essas diretrizes e essa filosofia da educação no pragmatismo deweyano²². Mais do que divulgar as idéias de Dewey, no Brasil, esse educador buscou elaborar as diretrizes de uma política educacional e instituir uma filosofia da educação

²² Esse educador obteve contato com a filosofia do pragmatismo, em 1928, ocasião em que cursou o *Masters of Arts* no *Teachers College*, na Universidade de Colúmbia, em Nova York. Lá foi introduzido à filosofia e, particularmente, à filosofia da educação de John Dewey, tornando-se em seguida um dos maiores difusores de suas idéias, no Brasil (FARIAS; AMARAL; SOARES, 2001, p.208).

inspirada nessa fonte, na ocasião em que ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, entre 1931 e 1935. Nesse cargo, ele fez de sua administração a vitrine da efetivação das idéias pedagógicas e da política educacional defendida pelo movimento escolanovista. Em relação às idéias pedagógicas, declara Cunha:

Sob a influência de John Dewey, cuja penetração no Brasil foi notória, os educadores da Escola Nova tiveram a possibilidade de equilibrar sua atuação entre as exigências antinômicas da Educação. As idéias renovadoras encontraram em Dewey uma concepção de respeito às particularidades individuais e ao mesmo tempo, de incentivo à observação das necessidades do progresso social (CUNHA, 1993, p.190).

Todavia, se no campo pedagógico foi patente a influência de Dewey, durante os anos 1930, a dimensão filosófica dessas idéias parece ser pouco compreendida ou mesmo apropriada de uma forma bastante controversa, entre os integrantes do movimento escolanovista (PAGNI, 2000). Dentro dos cursos de formação de professores, nas Escolas Normais, a disciplina História e Filosofia da Educação ainda parecia ter uma forte vinculação com as doutrinas filosóficas cristãs ou, então, com uma tradição em que se ensinava história da filosofia, abordando os grandes sistemas filosóficos e deduzindo deles uma filosofia da educação. Parecia entender-se, com isso, o caráter formativo dessa disciplina, quase enciclopédico, contrapondo-se assim à idéia e ao espírito do que seria filosofia da educação para o pragmatismo deweyano. A filosofia da educação deweyana propunha que não se fizesse uma dicotomia entre a experiência da criança e os conhecimentos que ela deveria adquirir com seus estudos, porque

[...] os elementos que compõem o mundo adulto estão contidos no *ser* infantil; os valores sociais, o raciocínio objetivo e ordenado, os saberes científica e logicamente organizados, enfim, a razão, encontram-se potencialmente presentes nas experiências da criança como *ser* individual, nos traços do desenvolvimento psicológico infantil. O *ser* individual nada mais é que a semente do *ser* social; por isso não há oposição entre liberdade da criança e os ensinamentos contidos nos programas de ensino. (CUNHA, 1996, p.7).

Após o Estado Novo, período em que os pressupostos democráticos para o desenvolvimento dessa filosofia da educação foram solapados, embora permanecessem no âmbito dos discursos produzidos sobre a educação, no período, as diferentes apropriações do pragmatismo ganham espaço nas revistas especializadas, particularmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Educação e Ciências Sociais*. Nesses periódicos, durante

os anos 1944 e 1964²³, as interpretações acerca das incorreções sobre a forma como o pragmatismo deweyano foi recebido no Brasil foram constantes, além do embate entre os defensores da filosofia da educação inspiradas nessa corrente filosófica e os defensores de uma concepção pedagógica fundada na filosofia neotomista ou na metafísica.

No artigo “Filosofia e Educação”, publicado nas duas revistas, Anísio Teixeira chamou a atenção para as incorreções acerca da apropriação do pragmatismo, no Brasil, e, sobretudo, da resistência à sua implementação entre os educadores brasileiros. De acordo com ele,

A designação mais corrente dessa filosofia como "pragmatismo" e a identificação de pragmatismo com a frase *saber é o que é útil* concorreram para incompreensões, deformações e críticas as mais lamentáveis. John Dewey, a quem coube a formulação mais demorada e mais completa desse método de filosofia (mais do que sistema filosófico), muito se esforçou para afastar as confusões e desinteligências, e a sua contribuição foi decerto das maiores, se não a maior, na empresa de integrar os estudos filosóficos de nossa época no campo dos estudos de natureza científica, isto é, fundados na observação e na experiência, na hipótese, na verificação e na revisão constante de suas conclusões (TEIXEIRA, 1959, p. 21-2, grifos do autor).

Embora Anísio Teixeira fosse o maior dos difusores do pensamento de John Dewey, no Brasil²⁴, havia ainda outros intelectuais ou educadores profissionais que chamaram a atenção para as nuances e incorreções da recepção do pragmatismo, no país, como Lourenço Filho, João Roberto Moreira e Jayme Abreu, nos periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Educação e Ciências Sociais*. Como exposto no capítulo anterior, muitos desses autores ocuparam posições de destaque, nos órgãos públicos e, principalmente, nas instituições responsáveis pelas publicações dessas revistas.

2.4 – AS INTERPRETAÇÕES BRASILEIRAS DA FILOSOFIA DE DEWEY: FILOSOFIA DA EXPERIÊNCIA OU LÓGICA E TEORIA DA INVESTIGAÇÃO?

As tentativas de interpretar a filosofia de Dewey pelos seus textos filosóficos e a denúncia de que a interpretação predominante seria a de seus textos pedagógicos, no Brasil, aparecem de um modo explícito, num artigo sobre a filosofia da experiência de John Dewey, escrito por Newton Sucupira e publicado em ambas as revistas, no ano de 1960.

²³ Lembramos que a publicação da revista *Educação e Ciências Sociais* iniciou-se no ano de 1956.

²⁴ Conforme Cunha (2002), no período citado, Anísio Teixeira escreve artigos e ensaios, em vários periódicos importantes da época, denunciando as distorções na interpretação da filosofia de John Dewey, no Brasil. Refere-se com certa constância às dificuldades de penetração da concepção de filosofia da educação do filósofo americano entre os intelectuais e os educadores brasileiros.

Segundo a interpretação de Sucupira, no artigo *John Dewey: uma filosofia da experiência* (1960), John Dewey era visto como um educador atual. Enquanto alguns o consagram, outros se opõem a ele, na medida em que o consideram como um perigo para nosso tempo. Enquanto alguns acham que sua obra seria uma solução para os conflitos que ocorrem no mundo moderno, outros o criticam por acreditarem que ele esteja vinculado ao individualismo católico de uma cultura desintegrada Protestante – Capitalista. Para alguns, ele era o causador de todas as deficiências da educação americana. Sabe-se que a sua filosofia nasce dos problemas concretos da existência humana, e que ele é um pensador contemporâneo.

O autor parece criticar as interpretações acerca da filosofia da educação de John Dewey, em seu sentido meramente pedagógico e doutrinário, bastante corrente entre os seguidores da Escola Nova, no Brasil, referindo-se à necessidade de adquirir uma compreensão mais adequada acerca dos princípios da filosofia deweyana. Diante dessa crítica e necessidade, ele esboça uma interpretação acerca do pragmatismo deweyano, centrado na noção de experiência.

Para ele, a idéia central de Dewey seria a noção de experiência pensada em sua relação com a natureza e somente por uma análise da idéia de experiência é que se poderia chegar a uma compreensão dessa doutrina filosófica. Afinal, seria essa idéia que aproximaria a filosofia deweyana de outras doutrinas filosóficas, constituindo-se num tema filosófico por excelência. Contudo, na filosofia contemporânea de Dewey, a noção de experiência teria a característica de ser o ponto de partida e de chegada do pensamento filosófico, algo que daria condições para se transcender os dualismos que dividem as filosofias ocidentais, promovendo certa unidade entre o sensível e o inteligível, o natural e o cultural, entre outros aspectos.

Dewey pretendia superar todos esses dualismos com sua idéia de experiência e, ao mesmo tempo, romper com a sua restrição ao conceito de empírico, advinda da tradição filosófica empirista. Tudo o que acontece em nossas vidas faria parte dessa experiência ou vivência, pois estamos realizando experiências constantemente; para tanto, estas deveriam ser processadas e mediadas pela linguagem, que lhe conferem significado e sentido, orientando a própria vida. Mesmo reconhecendo que a experiência poderia ser vista como o ponto de encontro imediato do homem com o ser, em seu viver, pensar e agir, em seu caráter primário, poder-se-ia dizer, segundo ele, que a experiência seria uma série de transações entre o homem e o seu ambiente. Em seu sentido primário, a experiência representaria nossa existência, tudo o que fosse vivido, podendo ser confundida com a própria vivência, devido à riqueza e à

complexidade das formas em que se apresenta. Em seu caráter secundário, a experiência representaria o processo cognoscitivo e reflexivo.

Não existe para Dewey a experiência como um conhecimento imediato e privilegiado que seria levado o espírito a coincidir com a essência das coisas. Mesmo porque, para ele, não tem sentido o dualismo metafísico de aparência e realidade, de fenômeno e coisa em si, nem outro conhecimento válido além do conhecimento científico. (SUCUPIRA, 1960, p.85).

Para Dewey, segundo o autor, o imediato, ou seja, as experiências primárias são apenas pontos de partida para chegar ao conhecimento. Elaborado por uma lógica natural, o conhecimento teria o auxílio dos conteúdos existenciais imediatos, não cognitivamente experienciados, podendo ser dividido em duas fases: as perceptuais e as conceptuais. Na fase perceptual e imediata, esse conhecimento seria considerado apenas como o resultado da interação dos organismos com as coisas. Na fase conceptual ou mediata, esses resultados seriam ulteriormente vistos como material a ser utilizado pelo homem, no processo da investigação, sendo selecionados de acordo com sua pertinência e sua relevância e servindo como meios de solucionar a situação total, juntamente com seus aspectos motivadores.

Na experiência, para Dewey, o pensamento funcionaria como um método de investigação e ação, no qual estaria implicada uma atividade contínua de ajustamento. Tudo o que causaria um desequilíbrio na situação era considerado como uma problemática. E essa problemática deveria ser superada, sendo necessário, para tanto, o uso da inteligência, do pensamento reflexivo que, por intermédio da reorganização da experiência, restabelece uma situação de equilíbrio e de ajustamento. Justamente por isso, Dewey se oporia ao pensamento que seria inerentemente prático em sua natureza ou mecânico em sua função, compreendendo a necessidade de aqueles serem mediatizados pela inteligência humana. Nesse sentido, o pensamento reflexivo seria instrumental e condicionado pelo seu uso, enriquecendo a situação de experiência imediata, provocadora de certo desequilíbrio por meio do controle estabelecido pelos recursos intelectuais disponíveis.

Segundo Sucupira, “Dewey não reconhece, em virtude de seu postulado naturalista, a diferença ontológica de natureza entre os diversos planos da experiência humana” (SUCUPIRA, 1960, p.87). Em outras palavras, Dewey não reconheceria o caráter não natural, ontológico, da experiência humana, em todos os seus planos. Afinal, ele concebia as experiências como um processo da natureza, que integram o mundo e que o movimentam. Integra, assim, a experiência e a natureza, trazendo à tona um aspecto radicalmente naturalista

de sua metafísica da experiência. Nesses termos, a natureza seria o fundamento dessa noção deweyana de experiência e de toda a sua filosofia.

Dewey consideraria a contemplação pura como uma fuga diante dos problemas da vida e, para ele, seria melhor a filosofia errar na luta do que se manter imune a ela. A filosofia teria que ajudar o homem na busca da resolução dos problemas, mas o seu papel não seria o de pensar especulativamente sobre a realidade, sobrepondo-se ao conhecimento científico, para se revelar os últimos fundamentos do ser. Ao contrário, a ciência deveria nos proporcionar os saberes sobre a realidade, e a filosofia nos proporcionaria a sabedoria de aplicá-los à conduta inteligente da vida humana. Assim, Dewey procuraria fazer com que as reflexões filosóficas se ajustassem ao nível dos processos da ciência moderna.

Nessa interpretação acerca do pragmatismo deweyano, nota-se uma contradição: afinal, como buscar os nobres ideais humanos, se estes não fossem definidos idealística ou metafisicamente? Sucupira critica o “instrumentalismo” dessa filosofia, acusando o desvirtuamento da metafísica naturalista em que se assenta. Para ele, essa metafísica adquirira um caráter de hipóteses à espera de uma averiguação, por meio do método científico. Isso não poderia ocorrer sem uma metafísica da realidade total, pois, como perseguir os ideais e valores supremos humanos sem uma visão racional da totalidade? Para Sucupira, a posição não naturalista do pragmatismo deweyano, o seu deslocamento para o “instrumentalismo” filosófico seria insuficiente para a fundamentação de valores supremos.

Embora essa interpretação possa ter auxiliado os renovadores educacionais, no Brasil, a compreenderem filosoficamente o pragmatismo e a introduzi-lo num debate tipicamente filosófico, essas críticas enunciadas por Sucupira parecem querer elucidar algumas contradições internas à filosofia de Dewey. Todavia, o problema dessa interpretação e que contrastará com outras interpretações acerca da filosofia deweyana é o de que ela confere à noção de experiência um sentido metafísico ou ontológico, salvo equívoco, não assumido na obra desse filósofo norte-americano. Parece tratar-se muito mais de uma tentativa de ontologizar essa noção de experiência e, conseqüentemente, a própria filosofia deweyana, do que compreendê-la como um dos aspectos epistemológicos, conjuntamente com a sua lógica ou teoria da investigação. Mais do que isso, nota-se aí uma desqualificação desse aspecto lógico, empreendido pela filosofia deweyana, especialmente quando Sucupira critica o “instrumentalismo” presente em sua filosofia, justamente pelo fato de ele não dar conta dos valores e dos ideais humanos considerados supremos. Assim, tal interpretação abre um campo de diálogo do pensamento de Dewey com outras correntes da filosofia. Porém, visto apenas como uma metafísica naturalista, ela parece empobrecer os aspectos morais e políticos

presentes na filosofia de Dewey: exatamente aqueles que propiciariam uma maior compreensão a respeito desses valores e ideais humanos, ainda que estes fossem considerados como contingentes e fruto dos conflitos sociais, pressuposto pela noção deweyana de democracia.

Isso só seria possível, se Sucupira interpretasse o pragmatismo deweyano não dentro dos cânones da filosofia pura e da tradição metafísica, mas no âmbito de uma filosofia social e política ou mesmo de uma filosofia da educação que possuísem, necessariamente, um método de análise, uma lógica ou uma teoria da investigação. Por mais que estes sejam considerados como instrumentos do pensar reflexivo e estejam associados ao uso do saber científico, estão condicionados por uma idéia de democracia bastante singular, é verdade, (como veremos no próximo capítulo), mas que, certamente, redimensionam a produção desse “instrumentalismo” filosófico. Se, por um lado, a interpretação do pragmatismo deweyano, apresentada por Sucupira, auxiliaria a compreender os pressupostos filosóficos de uma das filosofias da educação e de uma das teorias pedagógicas apropriadas pelos renovadores educacionais, no Brasil, por outro, ela induz estes últimos a certa distorção dessa filosofia e de seus pressupostos. Todavia, uma outra interpretação foi produzida nos artigos de autores brasileiros, publicados nos periódicos educacionais analisados, entre 1944 e 1964, circulando entre os renovadores educacionais e os professores, em nosso país. Ela parece seguir uma tendência em interpretar o pragmatismo muito mais como um experimentalismo naturalista e um “instrumentalismo” filosófico, nos termos anteriormente mencionados, do que enquanto uma filosofia ou uma metafísica naturalista. Afinal, foi em torno desse aspecto e da lógica ou teoria da investigação que Anísio Teixeira, no artigo *Bases da teoria lógica de Dewey* (1955), procurou interpretar filosoficamente a filosofia de John Dewey, algum tempo antes da publicação do artigo de Sucupira. Pode-se notar que, para Teixeira (1959), essa interpretação apenas auxiliaria elucidar os pressupostos filosóficos da filosofia da educação de Dewey, além de considerar que sua filosofia não poderia ser compreendida como um problema epistemológico puro, sem vinculação ao problema moral e político relacionado à democracia, centrais na filosofia social e política deweyana.

De modo semelhante à interpretação anterior, Teixeira, no artigo *Bases da teoria lógica de Dewey* (1955), reconhece que o conhecimento somente seria possível, se houvesse processos de experiência e a constituição de normas de ações e padrões de ajustamentos. À medida que esses novos conceitos eram integrados à filosofia, segundo ele, poder-se-ia reconstruí-la e aprimorá-la, por intermédio do método do conhecimento científico, visando à constituição de uma sociedade industrial impulsionada pela ciência e pela democracia baseada

em uma teoria política.

Para decodificar esses significados e esses sentidos, que seriam produzidos e decorrem da experiência humana, o homem utilizaria como recurso a linguagem. Afinal, para Dewey, segundo Teixeira, nesse artigo de 1955, a linguagem seria uma forma de experiência. Ela poderia ser seguida de outra experiência, a escrita, e ambas poderiam modificar todo o contexto lingüístico, moral, enfim, cultural, que as gerou, aprimorando-o em seu próprio benefício.

O saber seria resultado dessas experiências, assim como de um pensamento reflexivo sobre os problemas que emergem de um contexto específico, produzindo a sua mudança e a sua constante evolução. Para a obtenção desse saber e para a sua recontextualização, seria, contudo, necessária uma *lógica ou teoria da investigação*.

A lógica buscaria a compreensão da vida intelectual e da reflexão das experiências, sendo originária das formas lógicas das operações de investigações, servindo como controle da mesma, promovendo suas asserções. Dessa perspectiva, a lógica de Dewey seria vista como uma ciência experimental, cujas formas seriam postulados que poderiam ser verificados empiricamente, podendo o conhecimento científico inclusive modificá-los. Embora essa lógica esteja associada ao método científico, ela acompanharia o mesmo modo de interação do homem com o seu meio, da experiência humana e de sua forma inteligente de processá-la: num primeiro momento, como um organismo percebendo (de modo aberto) o mundo ao seu redor e decodificando-o.

Num segundo momento, após essa decodificação do mundo, de maneira mais restrita, o conhecimento seria julgado como satisfatório ou não, conforme as circunstâncias a partir das quais e para as quais fora produzido, tendo em vista a sua utilidade. Como qualquer outra ciência, essa lógica estaria sujeita aos mesmos riscos de erro ou acerto, fracasso ou sucesso. Pelo fato de o homem viver num meio social, ela não apenas estaria condicionada pelo meio, como também o condicionaria, constituindo-se em um recurso importante para que a inteligência humana compreendesse os símbolos e as significações produzidas nesse contexto lingüístico, para que a cultura fosse socializada e a vida social aprimorada. Afinal, essa lógica integra as formas da linguagem e, conseqüentemente, essa mesma cultura, propiciando a aquisição de hábitos, costumes, sentimentos e crenças, necessários para os homens viverem em sociedade e, conforme o caso, para modificá-los. Enquanto tal, a linguagem seria o meio de veicular a cultura, de promover a sua constante experimentação e adequação a contextos específicos, por meio do pensamento reflexivo e do conhecimento científico. A linguagem enquanto meio de comunicação entre os homens, compreendido nesses termos, padronizaria a

transmissão e a reconstrução da cultura, a aquisição dos símbolos e dos significados necessários à vida social, condicionando o comportamento intelectual do homem. Então, por que tanta diferenciação entre esse comportamento intelectual de homens que vivem numa determinada sociedade? Porque, para Dewey, embora os problemas que afetam a vida humana fossem comuns, os saberes produzidos sobre eles pelo senso comum se diferenciariam dos conhecimentos científicos e do pensamento filosófico, em função de estes serem mais metódicos e lógicos, conferindo uma maior precisão e sofisticação àqueles saberes, no que se refere ao emprego da linguagem. Essa diferenciação não seria justificada pela capacidade e pelo comportamento intelectual, mas, sim, por esse emprego da linguagem, pelo uso do método científico e pelas bases lógicas do pensamento reflexivo. Nesse sentido, essa diferenciação poderia ser equacionada, se essa linguagem, método e forma de pensamento fossem aprendidos por todos e empregados na orientação da conduta humana, para a resolução de problemas comuns com os quais os homens se defrontam, cotidianamente.

O foco da ciência e da filosofia, nessa situação, não seria o dos problemas comuns e cotidianos, dos quais partem investigação científica e filosófica, mas o da posição autocrática que estas assumem, quando impedem que os conhecimentos e os pensamentos produzidos por eles sejam comunicados aos demais e circulem livremente, na sociedade. Assim, os saberes científicos e filosóficos garantem a diferenciação existente entre os homens e perpetuam as desigualdades sociais, pois, raramente, se voltam para a solução dos problemas comuns a todos e, em face dessa atitude, impedem que a comunidade progrida conjuntamente, de modo igualitário.

O pragmatismo deweyano procuraria romper com essa posição autocrática, instaurada pela tradição, insistindo que a educação seria o meio para promover a comunicação desses conhecimentos científicos e desse pensamento filosófico, socializando-os de modo sistematizado. Por intermédio do processo educativo, essa filosofia acreditaria que a teoria da investigação e a lógica, que a pressupõe, poderiam ser aprendidas por todos, na medida em que todos teriam uma capacidade de crescimento e uma atitude intelectual capaz de aprimorar o conhecimento científico e o pensamento filosófico, ao aplicá-los à resolução dos problemas comuns, que concernem à vida humana.

Essa interpretação sobre o pragmatismo deweyano, expressa no artigo de Anísio Teixeira, parece considerar como indissociáveis o aspecto filosófico da obra do filósofo norte-americano de seus textos pedagógicos ou, melhor dizendo, de seu sentido político e educativo. Caberia aí, ao que parece, privilegiar uma interpretação sobre a lógica e a teoria da investigação, para introduzir os seguidores da Escola Nova e os professores brasileiros a um

dos aspectos centrais da filosofia de John Dewey, enriquecendo a compreensão acerca do conceito deweyano de experiência e dos instrumentos filosóficos propiciados por essa corrente filosófica. Não obstante esses instrumentos filosóficos, a teoria da investigação e a lógica não foram entendidos de forma dissociada do conceito deweyano de democracia, mas o pressupõem. A discussão sobre esses instrumentos filosóficos também não está desligada do sentido educativo expresso pelo pragmatismo deweyano e daquilo que essa corrente filosófica denomina de filosofia da educação.

Em outro artigo – *Filosofia e educação* (1959) – publicado nos periódicos educacionais brasileiros, entre 1944 e 1964, Teixeira buscou estabelecer as relações entre filosofia e educação, ao que tudo indica, pressupondo a importância que o tema assume para o pragmatismo deweyano.

[...] as relações entre filosofia e educação são intrínsecas que John Dewey pôde afirmar que as filosofias são, em essência, teorias gerais de educação. Está claro que se referida à filosofia como filosofia de vida. Sendo a educação o processo pelo qual os jovens adquirem ou formam *as atitudes e disposições fundamentais, não só intelectuais como emocionais, para com a natureza e o homem*, é evidente que a educação constitui o campo de aplicação das filosofias e como tal, também sua elaboração e revisão. (TEIXEIRA, 1959, p.9, grifos do autor).

Definida nesses termos, a educação seria o campo de aplicação da filosofia e de sua reconstrução, consistindo nisto o que entende por filosofia da educação. A filosofia da educação dependeria mais da filosofia do que das teorias pedagógicas para subsistir, embora resultasse muitas vezes nestas últimas e também as reformulasse por meio do pensamento filosófico e da constatação da ineficiência dos postulados teóricos anteriores, na prática educativa.

Essa interpretação sobre a filosofia da educação de John Dewey, certamente, diverge das interpretações que a compreendem como sinônimo de teoria pedagógica, gerando novas possibilidades do uso e da aplicação do pragmatismo deweyano, na educação e na revisão daquelas teorias. Talvez Kilpatrick a concebesse também dessa maneira, privilegiando a detalhar em seus aspectos educativos e em suas formas de operacionalização, na prática pedagógica. O que se sabe, porém, é que, ao menos no artigo selecionado e analisado anteriormente, Kilpatrick se exime de tratar da face filosófica do pensamento deweyano. Por sua vez, nos artigos de Anísio Teixeira, essas duas faces, por assim dizer, são contempladas, conferindo uma compreensão detalhada acerca do pensamento filosófico de John Dewey para os renovadores educacionais e para os professores brasileiros e, concomitantemente,

esclarecendo-os sobre os motivos pelos quais tal filosofia seria definida como uma filosofia da educação.

É possível confirmar essa hipótese de leitura, examinando outros artigos de Anísio Teixeira, publicados nos periódicos educacionais analisados. Como veremos mais adiante, Anísio Teixeira se apropria dessa filosofia da educação, munido dessa interpretação, para tratar de temas como a democracia no processo educativo, o humanismo e as ciências da educação. É difícil saber, porém, nos outros autores estrangeiros e brasileiros que também se apropriam dessa filosofia da educação, se foi compreendida à luz dessa interpretação filosófica acerca do pragmatismo deweyano ou tendo em vista a sua aplicação à compreensão dos temas educacionais desses temas educacionais ou, ainda, se ficou restrita a uma mera teoria pedagógica. O que se notará é que muitos desses autores se restringiram à interpretação sobre os textos pedagógicos da obra de John Dewey. No máximo, recorrem à sua filosofia da educação, apropriando-se dessa fonte abordar temas como os da democracia, do humanismo e das ciências da educação, veiculando as suas idéias e as aplicando à compreensão dos problemas que emergem da realidade educacional brasileira.

3 – AS CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA E DE EDUCAÇÃO: APROPRIAÇÕES DO PRAGMATISMO E O CONTEXTO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL DA ÉPOCA

Encontramos 20 artigos sobre o tema da democracia e suas relações com a educação, publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e na revista *Educação e Ciências Sociais*, entre 1944 e 1964 (ver Apêndice C). Destes, 6 artigos desenvolvem uma apropriação do pragmatismo ou assumem tal perspectiva filosófica, para abordar o assunto. Eles nos auxiliam a compreender a posição dos autores brasileiros que se serviram do pragmatismo, no debate filosófico educacional sobre a democratização do ensino, produzido no contexto do pós-guerra, no Brasil.

Verificamos que, em relação aos renovadores educacionais, esse tema assumia uma dupla face, nos artigos publicados nessas revistas. De um lado, alguns autores estrangeiros e brasileiros elucidam o conceito deweyano de democracia e demonstram sua intrínseca ligação com a educação, forjando assim uma concepção democrática de educação inspirada integralmente na filosofia da educação de John Dewey, além de detalhá-la, teoricamente, com o intuito de oferecer diretrizes para a prática pedagógica, em seu sentido estrito. De outro, alguns renovadores educacionais concebiam a democracia em termos políticos e sociológicos bastante convencionais, para daí deduzirem uma concepção democrática de educação, esta sim associada ao pragmatismo, mas não aquela que definiria uma política de educação.

Pode-se dizer que eles retratam uma problemática importante do debate político-educacional e que é tratada das diversas perspectivas filosófico-educacionais em jogo, nesse período. Isso porque, desde o pós-guerra, o tema da democracia é retomado, em termos filosóficos, para justificar as posições políticas e pedagógicas, assumidas tanto pelos renovadores educacionais quanto pelos educadores católicos, sem contar as formas com que é retomada por outras correntes do pensamento, como as correntes marxistas. Embora esses autores divergissem em seus pensamentos, convicções, ideologias, por assumirem diferentes perspectivas filosóficas, confluíam no que se refere à necessidade da democratização do ensino, mesmo que isso implicasse concepções de democracia diferentes, como veremos a seguir.

No período posterior ao pós-guerra, retomar esse tema e fundamentar as posições teóricas sobre como ele levaria a uma educação democrática parece ser um meio de explicitar as diferenças entre as concepções pedagógicas em jogo e dissociar-se daquelas que se aproximavam do totalitarismo político. À época, tal proximidade do totalitarismo era

representada como um mal supremo e como responsável pelas atrocidades cometidas pelo homem contra o próprio homem. Portanto, tratava-se de buscar no tema da democracia uma forma de organização social e política que refutasse o ocorrido e cujo modelo teórico sustentasse as posições político-educacionais assumidas, sobretudo, em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em pleno processo de discussão, nesse momento. Em linhas gerais, essas concepções em jogo tentavam responder a um problema concreto que emergia da nossa realidade educacional e do debate político travado em torno dele, pressupondo determinadas relações entre a educação e a sociedade e, em tese, propondo uma política educacional que fosse, em sua essência, democrática ou, ao menos, auxiliasse a constituição da democracia, em nossa sociedade. Mesmo que se pudesse discutir em que medida essas concepções em jogo seriam essencialmente democráticas, o que se pretendia, com isso, era legitimar teórica e politicamente essas propostas, recorrendo a diferentes perspectivas filosófico-educacionais para justificá-las. Com efeito, ocorre um debate em torno desse tema, nos artigos publicados sobre ele, nas revistas analisadas, que pretendemos reconstruir brevemente.

3.1 - A INTERPRETAÇÃO DO CONCEITO DE DEMOCRACIA DO PRAGMATISMO DEWEYANO POR UM AUTOR ESTRANGEIRO

Analisando os processos educativos, desenvolvidos na escola, Childs (1944) destaca quatro noções referentes à sua natureza. Para a primeira, a escola era vista como uma constituição das modalidades da educação formal, intencional, possibilitando à criança alcançar algo que por si própria não conseguiria. Para a segunda, a neutralidade social ou moral seriam assumidas, contrariando a intencionalidade apregoada pela educação formal e propondo que o papel da escola fosse o de educar a criança, no sentido de que esta adquirisse aspectos definidos conforme aquilo que fosse desejável socialmente, tanto na vida coletiva quanto na individual. Essa forma de educação, por intermédio da escola, não dependeria da aquisição de uma socialização necessária à vida social, obtida pela livre experiência, mas seria sim dirigida pelas necessidades sociais, definidas cientificamente – por isso, a defesa de uma certa neutralidade. Para a terceira noção, a criança somente adquiriria os resultados almejados, no processo educativo, se estes fossem norteados por valores que, não sendo absolutos nem abstratos por natureza, seriam “empíricos, históricos e institucionais”, definidos a partir do meio social ao qual pertencem e modificados à luz das idéias que procuram modificá-lo (CHILDS, 1944, p.206). Para a quarta noção, a democracia consistiria no cerne da tradição

moral desse continente, na medida em que fosse considerada como um conjunto de significados e de ideais que respaldaria a prática do professor, constituindo os critérios éticos, à luz dos quais julgariam a sociedade e a educação nela existente, promovendo uma educação para a democracia.

Dizendo ser partidário desta última noção, Childs (1944), porém, entende que o ideal de democracia que a rege deveria ser reorganizado e o seu significado redefinido, sendo este um dos objetivos da Escola Nova, uma vez que, no âmbito social, a democracia teria a função de fazer do indivíduo o fim e das instituições (como governo, sistemas econômicos, religiosos) os meios para se adquirir uma vida melhor. Essas instituições somente teriam validade, se proporcionassem benefícios à vida do indivíduo em sociedade, e esta não tem bem algum ou tem os de cada um de seus participantes, atuais ou futuros. Nesse sentido, essa postulação de aprimoramento da vida individual e social deveria ser considerada como o objetivo final da construção social, em uma democracia.

É a democracia, por conseguinte, um modo de vida que, por sua própria natureza, se opõe a toda arregimentação pela força, à uniformidade e ao totalitarismo. Enaltece a individualidade e especificidade humana, procurando as condições sociais que possam concorrer para o maior desenvolvimento possível dessas características. (CHILDS, 1944, p.207).

Para que o indivíduo obtivesse uma moralidade adequada, segundo esse autor estrangeiro, seria necessário que existisse uma boa educação, tendo em vista que uma democracia deveria desenvolver capacidades de julgar os seus próprios padrões de vida. Com esse intuito, seria preciso que o indivíduo conhecesse as formas e os processos científicos, tecnológicos, econômico, políticos, domésticos, culturais e religiosos da sociedade em que estivesse inserido. A partir dessas condições, ele poderia compreender as possibilidades atuais de intervir na realidade, planejando seus passos futuros a partir dos conhecimentos do passado, da origem de fatos e de condições que determinaram o presente. Nessa perspectiva, ele poderia ser capaz de controlar sua própria experiência, considerando a experiência histórica de seus semelhantes. Somente com essa compreensão de sua situação histórica e de seu papel no presente, ele poderia formular objetivos para si e para seu grupo.

O indivíduo deveria saber, assim, se posicionar de um ponto de vista do interesse geral, reconhecendo os aspectos morais adquiridos em sua experiência histórica determinada e fazendo uso de sua capacidade intelectual para interferir na realidade em que vive. Respeitaria eticamente os seus semelhantes, as concepções de mundo divergentes das suas, intervindo

sobre elas com o intuito de modificá-las e de ser modificado por elas, quando fosse o caso, auxiliando na construção de uma forma de vida democrática.

Para que se obtivessem esses resultados, na educação dos indivíduos, ainda, seria necessário que se considerasse o processo da experiência escolar, pela qual foi submetido, contrapondo-se à pedagogia que a orientou até então. Para tanto, a experiência propiciada pela escola não deveria ser transmitida de maneira mecânica (imposta), mas por meio de uma atividade coletiva, na qual o indivíduo poderia refletir sobre os resultados dessa atividade. Afinal, esse método educativo seria aquele que mais interessaria à democracia e, portanto, na ausência de um programa educacional que visasse ao enriquecimento e à libertação da inteligência do indivíduo, não havendo maneira de se colocar à prova a pessoa como um fim em si. Childs (1944 p.208) explicita: “Esse tipo de educação acentua, antes de tudo, a significação da experiência escolar como objetivo definido”.

O objetivo principal da Escola Nova, ainda segundo ele, seria o de dedicar-se ao método, ao trabalho experimental, ao método de desenvolvimento da inteligência no indivíduo. Somente assim seria possível compreender, na sua concepção,

as exigências feitas a cada cidadão, pelas atuais e complexas condições da vida em uma sociedade democrática, jamais poderão considerar esta importância dada ao método como evasão aos problemas sociais modernos (CHILDS, 1944, p.208).

Sobrepondo assim o princípio democrático aos métodos de ensino, o autor considera que os adeptos da Escola Nova deveriam compreender a significação da utilização desse método, não como um processo vazio, no qual a experimentação era apenas realidade, em um ambiente humano. Ao contrário disso, segundo ele, tais adeptos deveriam levar em consideração as realizações anteriores da espécie e ter em vista que a criança se desenvolveria em um ambiente social. Conseqüentemente, eles deveriam compreender o ambiente educacional de uma dada época, em suas características positivas e negativas, no sentido de atribuir uma significação à vida. E, ainda, eles poderiam constatar a existência de grandes discrepâncias com relação às condições de vida, pois a sociedade americana se apresentava com padrões de vida e pensamentos divergentes e antagônicos.

Nessa sociedade dividida, as questões do método e da matéria se encontrariam ligadas, porém, os programas de atividades não deveriam ditar as matérias a serem ensinadas, dependendo, para tanto, da função exercida pelos professores, na direção do processo educacional e da comunidade na qual a criança estivesse inserida. Nesses termos, as atividades do currículo poderiam ser consideradas como boas ou más, mediante a

compreensão intelectual que se fizesse a respeito do papel da escola, em relação às preferências e aos fins morais estabelecidos, assim como aos inúmeros aspectos da vida que contempla, em seu currículo. Quanto mais este fosse ativo e funcional, segundo Childs (1944, p. 210), mais cresceria a “importância da avaliação e da seleção social” no âmbito da escola e, conseqüentemente, mais abundantes seriam as possibilidades do desenvolvimento de uma educação democrática.

Para que a democracia fosse tomada como um modo de vida, seria preciso que os professores e, particularmente, os partidários da Escola Nova se dedicassem a ela. Até porque a Escola Nova só seria possível em uma sociedade democrática, na concepção do autor, e não em uma ditadura, onde o governo de um líder estivesse subjugado aos interesses partidários e sob o controle de uma minoria. Afinal, os grupos econômicos oligárquicos também não poderiam

conciliar-se permanentemente com a continuação do livre uso dos nossos direitos civis tradicionais. A diminuição destas liberdades civis significaria, mais tarde ou mais cedo, a destruição daquilo que mais apreciamos no que chamamos Escola Nova. A educação poderá ser livre e progressiva em uma sociedade em que a experiência da multidão esteja sujeita à regulamentação autocrática. Afirmar que a autoridade reside no Estado e não na Igreja, em uma classe econômica e política e não em uma hierarquia eclesiástica, não diminui de modo algum a ameaça às liberdades humanas e à educação democrática. (CHILDS, 1944, p.210).

Nesse sentido, o autor norte-americano conclama os professores e os partidários da Escola Nova a lutarem contra essas formas sociais de cerceamento da liberdade e da democracia, em nome dos próprios ideais dessa concepção pedagógica. Sugere, ainda, que esses agentes resistam a tais modos de expressão da oligarquia, por meio não apenas do envolvimento nas lutas sociais em torno da ampliação dos direitos civis, como também, e principalmente, por meio de uma prática pedagógica, desenvolvida nas escolas, sustentada por um método de ensino inspirado na concepção democrática de educação, advogados pela Escola Nova. Isso porque esse método e princípios pedagógicos escolanovistas não teriam solo fecundo para se desenvolverem, em sociedades aristocráticas, mas apenas em sociedades abertas, em permanente mudança, em que fossem capazes de promover e de aprimorar efetivamente a democracia.

Além de situar a sua concepção de educação entre outras quatro tendências pedagógicas, consideradas atuais à época, e definir-se por uma delas, inspirada num conceito de democracia, é que o artigo em questão auxilia a esclarecer os seguidores da Escola Nova,

no Brasil, sob o seu ponto de vista. Esse conceito de democracia seria entendido como um modo de vida, nos termos definidos pela filosofia da educação de Dewey, e, politicamente, se contraporía a toda forma de uniformidade e totalitarismo, o que parece ser justificável para o período em que foi escrito, sobretudo em virtude do temor suscitado pelo nazi-fascismo e pelo stalinismo. Vale ressaltar, porém, que, ao fazer isso, o autor desloca a compreensão desse conceito de democracia para uma questão moral ou, melhor, para a formação moral do indivíduo, num contexto no qual esta foi tendencialmente compreendida como uma imposição de valores sociais e, conseqüentemente, como um anulamento da individualidade. Dessa maneira, ao ser publicado num periódico educacional brasileiro, o artigo desse autor norte-americano também traz para a cena pedagógica essa mesma questão, auxiliando a aprofundar as discussões acerca da democracia como um sentido moral e uma forma de vida social, a ser desenvolvida por meio do processo educativo e, particularmente, da escola.

A democracia deveria ser sempre objeto de significação, por parte dos professores que adotassem esse método e os princípios da Escola Nova, sendo não apenas a condição de sua ação, como também seu agente impulsionador, ainda que esse conceito estivesse sujeito a mudanças sociais e históricas. Compreender esse conceito, nesse contexto social e histórico específico, em que se desenvolve, seria uma das formas de tornar o referido método e os princípios da Escola Nova efetivos para a prática educativa e, conseqüentemente, para promover a educação democrática.

Partindo do conceito de democracia, enquanto um conceito ético antes que político, Childs procura formular um conceito de educação que não apenas pressupõe, como também promove a sociedade democrática, especialmente através de uma prática educativa que a tenha em seus horizontes. Nesse sentido, tendo como fonte a filosofia da educação deweyana, procura fornecer elementos pedagógicos para os professores em geral e, em particular, para os seguidores da Escola Nova, no Brasil. Embora não ajude estes últimos a compreenderem a própria filosofia da educação de John Dewey, que deveria justificar as teorias e os métodos pedagógicos da Escola Nova, fornece elementos para a aplicação destas últimas à prática educacional concreta, desenvolvida em nossa realidade. Mais ainda, nos termos expostos, ele auxilia a compreender essa prática enquanto uma prática permeada por valores éticos e por valores políticos, dos quais o mais importante é a democracia, gerando em torno dela uma aspiração real, porque essa concepção de educação está condicionada por ela, e utópica, já que o constante aprimoramento dela depende da educação.

Segundo Pagni (2000), o ideal democrático promovido pelos seguidores da Escola Nova baseava-se em um princípio de vida moral, que seria disposto em “um programa de

longos deveres”, sendo o mais grave o problema da educação que seria posto sob os cuidados do Estado. Ou seja, pressupõe-se que a democracia seja uma condição para a educação, pois por meio dela se possibilitaria ou estancaria o desenvolvimento da vida humana e social.

3.2 – A DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO DO PONTO DE VISTA DOS RENOVADORES EDUCACIONAIS

A concepção de democracia exposta por Childs pode ter servido de parâmetro para alguns autores brasileiros ou, poderíamos dizer, *filósofos da educação*. Antes de compreenderem a democracia enquanto um conceito político, esses autores brasileiros a compreendem como um conceito moral ou ético, que deveria orientar a experiência pedagógica e a atividade educativa. Dessa maneira, almejam gerar, na prática efetiva que a escola desenvolve, formas de vida social que interfeririam, politicamente, na constituição da democracia, e a pressuporiam.

Detalhando um pouco mais esse conceito deweyano de democracia e essa concepção de educação democrática, um outro artigo, escrito por um autor brasileiro, parece aprofundar essas considerações anteriores acerca do tema em questão, dentro de uma perspectiva teórica semelhante. Contudo, procura tratá-lo um pouco mais do ponto de vista dos delineamentos da prática pedagógica e do funcionamento escolar, a serem desenvolvidos pelos professores e pelos seguidores da Escola Nova, no Brasil, no contexto da época. Trata-se do artigo de Anísio Teixeira intitulado *O processo democrático de educação* (1956). Coube a ele apresentar uma concepção democrática de educação informada completamente pela filosofia da educação de John Dewey, sobretudo o conceito de democracia em que esta se assenta e as ligações que estabelece com a prática educativa, enquanto uma prática pedagógica e política, mas que, antes de tudo, está permeada por um sentido ético e moral.

Para alcançar o ideal da democracia, segundo esse autor brasileiro, seria importante levar em consideração um postulado fundamental ou básico, que faz a ligação da educação e da democracia. Esse postulado estaria relacionado à questão de que todos os homens são educáveis, para que possam conduzir sua vida em sociedade, na qual todos deveriam compartilhar os valores entre si, independentemente de suas diferenças. O autor descreve tal postulado como uma afirmação política, porém, não dissociada de uma filosofia da educação e de uma filosofia fundamentalmente democráticas.

A democracia seria um programa evolutivo da vida humana, que há mais de um século tivera início, mas que não encontrara ainda sua consagração. Na medida em que não havia

vencido a fase de controvérsia e negação, pela qual passariam todas as transformações históricas, o postulado da democracia funcionaria como um artifício para unir o programa da vida ou programa de educação, pois, sem essa junção, seria impossível uma organização democrática. A vida, deixada por si só, não traria a democracia, mas apenas as desigualdades individuais, que muitas vezes se tornariam intransponíveis.

A educação nas democracias, a educação intencional e organizada, não é apenas uma das necessidades desse tipo de vida social, mas a condição mesma de sua realização. Ou a educação se faz o processo das modificações necessárias na formação do homem para que se opere a democracia, ou o modo democrático de viver não se poderá efetivar (TEIXEIRA, 1956, p.4).

A educação poderia atuar de duas maneiras distintas, em relação à democracia. Ela poderia confirmar e preservar as desigualdades sociais ou produzir a democracia, caso fosse planejada para instaurar um regime político e social condizente a esta. Em resumo, seria necessário o planejamento da vida econômica e política da sociedade, educando o indivíduo, para que ele assumisse seu papel de participante dessa sociedade, e modificando sua rotina e organização, mediante sua independência e liberdade de pensamento e crítica. Podemos perceber, nesse ponto, que Teixeira demonstra uma filosofia da educação que procura se aproximar dos conteúdos das ciências sociais, como já foi explicitado no primeiro capítulo. Para tanto, a sociedade não representaria um todo único, mas diversas micro-sociedades, as quais seriam sociedades menores dentro de uma grande sociedade, como, por exemplo: a família, os amigos, os companheiros de escola, os clubes, o trabalho.

A sociedade democrática é a sociedade em que haja o máximo de comum entre todos os grupos, e, por isto, todos se entrelacem com idêntico respeito mútuo e idêntico interesse. As relações entre todos os grupos e o sentimento de que todos têm algo a receber e algo a dar emprestar à grande sociedade o sentido democrático e lhe permitem fazer-se o meio do desenvolvimento de cada um e de todos (TEIXEIRA, 1956, p. 7).

Uma sociedade que consagre a participação dos indivíduos, em benefício de todos os membros, em termos iguais, e que assegure o flexível reajustamento de suas instituições, pela interação das diferentes formas de vida associada, seria, nessa medida, democrática. Por sua vez, a escola que fosse democrática teria que levar em conta esses princípios atinentes à vida social, formulados por Dewey, adequando-os à sua prática pedagógica, à sua organização e à sua administração, compreendendo-a no interior de uma comunidade constituída por membros, interesses e governo, como toda e qualquer forma de organização social. Porém, se

esse governo não tivesse idéias democráticas, a escola não teria a função de formar para a democracia. Do mesmo modo que, se os membros dessa comunidade não tivessem um interesse comum na missão educativa desenvolvida por essa instituição, a escola não poderia desempenhá-la a contento. Esta seria a difícil missão a ser desenvolvida por aqueles que acreditam em uma concepção democrática de educação, porque a escola não havia surgido com a democracia, mas sim com a aristocracia, o que fazia com que ela se detivesse a formar aristocratas, ao invés de democratas.

Entretanto, Anísio Teixeira reconhece que a escola teria apenas uma função parcial, nessa missão, pois a formação do homem se dava em outras instituições sociais, como a família, a igreja etc. Além disso, essas outras instituições acabavam por privilegiar os valores tradicionais e a hierarquia social (aristocrática) existente, impedindo uma mudança profunda na conduta e no comportamento humana, mesmo diante das mudanças materiais de vida a que estava submetida a nossa sociedade, como aquelas provocadas pela recente industrialização. A organização escolar brasileira, de certo modo, acompanhava esses limites impostos pelas sociedades oligárquicas, privilegiando o ensino das elites, desenvolvidos em nível médio e superior. Dentro dessa estrutura cultural e institucional, não seria possível realizar uma educação verdadeiramente democrática, a não ser que houvesse um investimento maciço no ensino primário e que se ampliasse a rede pública destinada a esse nível de escolarização. Afinal, nesse nível, a escola teria a função de fazer com que o aluno refletisse sobre suas experiências e atividades, extraíndo delas as conseqüências educativas, ou seja, seu aprendizado. Nessa escola, ainda, não se deveriam levar em conta as diferenças sociais, mas se deveriam compreender as diferenças individuais, com a intenção de reconstruí-las e integrá-las em experiências mais largas, visando ao rompimento de isolamentos artificiais e prevenções segregadoras, buscando “o estabelecimento de uma verdadeira fraternidade humana” (TEIXEIRA, 1956, p. 9).

Mais do que conferir apenas um sentido ético ao conceito de democracia, em que se assentaria a concepção democrática de educação, Anísio Teixeira parece compreendê-la como promotora de uma prática pedagógica que, no limite, seria política, começando pela escola e, gradativamente, irradiando-se pela sociedade. Seria política enquanto uma atitude moral, senão superior, ao menos marcada pelas situações relativas ao contexto em que seria produzida. Deve-se salientar, como sugeriu Pagni (2000), que esta já era a forma como esse educador brasileiro havia esboçado o seu projeto político, durante os anos 1930. No final dos anos 1950, todavia, esse projeto seria menos doutrinário e envolveria um ideal de democracia como algo a ser indefinidamente alcançado, por intermédio de uma educação democrática que,

ainda que não pressupusesse completamente aquela, focalizava as brechas nas quais deveria penetrar, para consolidar uma sociedade efetivamente democrática.

A maneira como Fernando de Azevedo se apropriou do pragmatismo deweyano, para produzir uma concepção democrática de educação e para refletir sobre o tema em questão, parece divergir daquelas desenvolvidas por Childs (1944) e Teixeira (1956). Estas últimas parecem muito mais próximas à filosofia da educação de John Dewey e, ao que tudo indica, pressupõem uma interpretação filosófica da obra desse filósofo, nos termos em que a apresentamos, no segundo capítulo; enquanto que a conceituação de democracia, elaborada por Fernando de Azevedo, assume um caráter político formal, ao concebê-la do seguinte modo:

[...] democracia, como indica a própria palavra, é o governo do povo pelo povo [...] se distingue: a) pela igualdade de todos os cidadãos perante a lei; b) pela liberdade de pensamento e de crítica e, portanto, pela livre escolha entre correntes de opinião (sistema de partidos); c) pela forma representativa que permite ao povo, por seus mandatários eleitos, quando não o faz diretamente (plebiscito), [...] d) pela responsabilidade do governo perante o povo (AZEVEDO, 1958, p.165).

A democracia seria um governo responsável que teria base nos princípios de soberania popular e institucional, ou seja, um regime caracterizado pela liberdade eleitoral, pela divisão de poderes e pelo controle de autoridade, ou melhor, dos poderes de decisão e execução. Entretanto, isso somente ocorreria em um ambiente intelectual e moral de liberdade, no qual as idéias alheias fossem respeitadas. Seria uma luta para estabelecer a compatibilidade da vocação da liberdade com a vocação da igualdade.

Se é exata esta conceituação de democracia, podemos dela deduzir uma idéia mais clara do que é educação democrática. Assim como toda filosofia da educação implica e pressupõe uma filosofia geral de vida, toda política geral, inspirada em tal ou qual concepção de vida, importa numa política de educação que varia necessariamente com a política geral. (AZEVEDO, 1958, p.166).

A educação democrática seria aquela concebida com relação a seus fins e meios, voltados para os ideais democráticos, e organizada de forma que estes sejam realizados. Ela deveria ser fundada no princípio da liberdade e do respeito ao valor e à dignidade humana, respeitando as aptidões, não fazendo uso de preconceitos e assegurando oportunidades iguais a todos. Nesse sentido, essa concepção democrática da educação, além de subentender um conceito de democracia política, decorreria de uma filosofia de vida que fosse capaz de formular os ideais de liberdade e de humanidade, a serem almejados pela prática pedagógica.

Embora as interpretações correntes sobre Dewey não enfocassem um conceito de democracia, definido nos termos apresentados, nem a sua filosofia da educação pressupusesse esses ideais, a concepção democrática de educação formulada por Fernando de Azevedo refere-se aos pressupostos de uma filosofia de vida, próxima ao pragmatismo deweyano para, analogamente, referi-lo à política geral a orientar a política educacional brasileira. É como se Fernando de Azevedo não reconhecesse que, se quisesse expressar-se em termos da filosofia da educação de Dewey, seria necessário gerar um conceito de democracia política, para fundamentar a sua concepção democrática de educação, porque a filosofia e a filosofia da educação de John Dewey, como interpretadas à época e como apresentadas, no capítulo anterior, pressupõem a democracia, mas como um conceito bastante diferente daquele expresso por Fernando de Azevedo. Desse modo, pode-se dizer que essa associação à filosofia de vida remete a certa apropriação do pragmatismo, para analisar o tema em questão e para a sua filosofia da educação. O conceito de democracia política, formulado por Fernando de Azevedo, não seria compreendido por essa filosofia da educação, mas por uma teoria política geral, com o intuito de fundamentar suas propostas político-educacionais.

Diferentemente de Fernando de Azevedo (1958), Childs (1944) e Teixeira (1956) acabam por reiterar integralmente o princípio democrático que rege a filosofia da educação de John Dewey, adequando-a, respectivamente, ao contexto pedagógico norte-americano dos anos 1940 e ao contexto político-educacional brasileiro dos anos 1950. Tal readequação, certamente, encontra-se intrinsecamente associada ao próprio espírito da filosofia da educação de John Dewey. Assim, a democracia e a educação democrática não seriam pensadas a partir dessa filosofia da educação como algo externo; ao contrário, seriam constitutivas e imanentes a ela.

Outros autores, como Stodieck (1947), Gomes (1947) e Poignant (1958), porém, assumem variações em relação ao ponto de vista da democracia e da educação, assumidos por Fernando de Azevedo e por Anísio Teixeira, ainda que sem discordar completamente deles. Eles concebem a democracia com viés mais político do que sociológico ou filosófico, retomando temas como o da liberdade, sendo que alguns deles recorrem explicitamente à obra de Dewey.

Segundo Stodieck (1947), a reforma do ensino e todas as crianças na escola, sem distinção, seriam a promessa da Constituição. Seria dever de todos a colaboração para reorganizar os quadros democráticos. E o professor primário teria papel fundamental nessa contribuição, pois a democracia seria transmitida por meio da educação. “O ideal democrático

consiste em realizar, tanto quanto possível simultaneamente, os três alicerces: liberdade, igualdade e fraternidade” (STODIECK, 1947, p.12).

O governante teria a função de legislar sobre a forma de se estabelecer tais quesitos, e o professor primário o de preparar as condições psíquicas para que o legislador encontrasse campo fértil. A liberdade teria por limite o âmbito dos diretos alheios. A criança deveria ser disciplinada, sem que isso prejudicasse a sua personalidade ativa, porque muitas crianças ficariam submetidas a essas condições, sem conseguirem evoluir. Seria difícil realizar a democracia por faltar-se uma base psíquica. A liberdade poderia e deveria ser aprendida desde cedo, de sorte que se deveria educar com liberdade e tolerância.

A igualdade em uma democracia social somente ocorreria se partisse da desigualdade real. Não seria permitido preconceito racial. Contudo, a maior desigualdade seria a de classe; para que esse problema fosse sanado, seria importante suprir as deficiências dos fracos: uma forma seria com a legislação trabalhista, procurando defender economicamente os fracos. Uma outra seria a educação, para diminuir as distâncias entre as classes sociais. Ao professor competiria completar a obra do governo, “estimulando, orientando e selecionando os mais aptos para tornar realidade que John Dewey considera fundamental numa democracia: a cada indivíduo cumpre ocupar a posição que ele, e somente ele, é capaz de preencher” (STODIECK, 1947, p.14). Para isso, o professor não poderia fazer distinções entre seus alunos, na sua sala de aula.

E seria por meio da fraternidade que se chegaria à democracia. Nessa perspectiva, o ideal seria evitar a guerra, mas, para tanto, teríamos que estabelecer as condições sociais para evitá-la. Aos dirigentes caberia formar uma sociedade das nações e ao professor preparar as bases psíquicas para a formação de espíritos pacíficos e amantes da paz.

Para Gomes (1947), não seria possível uma democracia em que não houvesse liberdade e a liberdade sem democracia. “É que a democracia se apóia sobre a fé na soberania do povo, isto é, na realidade do conceito de *povo livre*, soberania que se exprime pela voz das majorias relativamente às manifestações também das minorias” (GOMES, 1947, p.288, grifos do autor). O voto representaria o estabelecimento de uma democracia; no entanto, em um regime democrático, os governantes teriam que estar sujeitos aos governados, uma vez que a democracia não seria um império demagógico da rua, nem da tirania de uma oligarquia política.

A educação democrática do povo deveria se estender a todas as camadas sociais. A educação democrática, antes de qualquer coisa, seria para o eleitor ter seu sustentáculo. Educá-lo para que ele tivesse consciência do valor político do seu voto, sua responsabilidade

com o Estado. A democracia daria aos cidadãos descontentes a capacidade de se manifestarem por meio do voto. Contudo, não poderia haver democracia sem cultura. Seria necessário se levar em conta os valores culturais, na missão democrática de representação pública e das aspirações nacionais.

Já Poignant (1958) salientou que somente com um melhoramento do ensino ocorreria a democratização. Cada indivíduo deveria receber instrução que lhe permitisse aproveitar suas oportunidades.

A Segunda Guerra Mundial precipitaria um novo passo em direção à democracia social. A Constituinte de 1946 estipularia que a Nação deveria possibilitar igual acesso da criança e do adulto à instrução, à formação profissional e à cultura. A democratização total do ensino acabaria sendo a condição primordial da expansão econômica. O ideal democrático, a expansão econômica e o progresso social teriam os mesmos imperativos.

Poignant (1958) ressaltou que somente as estruturas democráticas sozinhas não poderiam suprir realmente todas as desigualdades “mas, sob o pretexto de vícios possíveis, alguns da nossa presente organização, ninguém se poderia recusar a realizar verdadeira democratização do ensino, a qual constituirá, sob qualquer regime, a peça fundamental da democracia social” (POIGNANT, 1958, p.85).

O ensino não deveria ser reflexo de sociedades passadas, mas deveria preparar a sociedade do futuro, deveria “[...] deixar de ser freio da evolução social e econômica para transformar-se em seu motor” (POIGNANT, 1958, p.85).

Seguindo várias correntes filosóficas, entre as quais o pragmatismo, Carvalho (1961) enfatizou que os elementos essenciais de toda sociedade seriam os interesses comuns e a cooperação interativa entre seus membros e grupos menores, e o ideal democrático deveria encarnar-se no ideal de sociedade. A democracia ideal permitiria o mais vasto intercâmbio de interesses comuns, bem como uma readaptação desses intercâmbios e dos contatos. “Tal sociedade estará empenhada ao máximo na educação e aperfeiçoamento dos indivíduos que formam a base donde depende sua existência” (CARVALHO, 1961, p.165).

A democracia apenas se desenvolveria por meio da escola, que seria distribuidora de valores e fins sociais. A democracia não seria algo transmitido como uma hereditariedade, mas que deveria ser feito a cada geração, de forma a contemplar as necessidades e os problemas da vida social. A democracia se associaria à idéia de liberdade de ação, mas esta supunha a livre capacidade de pensamento. Entretanto, a escola não estava possibilitando o desenvolvimento das faculdades mentais individuais. Isso seria consequência da educação rigidamente fixa e imutável que era imposta. Desse modo, “[...] só existe educação plena,

quando se verifica uma participação responsável de toda a pessoa, proporcionada a sua capacidade, em dar forma as aspirações de modos de governo dos grupos sociais que ele faz parte” (DEWEY, apud CARVALHO, 1961, p.166).

Carvalho ainda enfatizou que, do “[...] ponto-de-vista democrático não é aquiescência, mas atividade capaz de dirigir qualquer ação, incluindo a educativa” (CARVALHO, 1961, p.167).

Na resenha do livro *A educação e o ideal democrático*, de Harold Benjamim, Beatriz Osório (1962) afirma que a educação poderia ser colocada tanto a serviço de uma sociedade democrática ou não, para que consolidasse suas conquistas, na influência ou capacidade de atuação como um grupo ou sobre si mesma ou sobre outros grupos; ou em uma sociedade democrática, no sentido de consolidar seu regime. Por esse motivo, seria desejável ter em mente que tipo de grande sociedade se desejaria ter, uma autocrática ou uma democrática. O povo teria a função de decidir o tipo de educação que deveria seguir, em uma democracia. Todavia, primeiramente o povo deveria ser esclarecido a respeito dela.

Somente quando adquirisse uma organização política e social, essa sociedade atingiria o índice de adiantada ou de civilização. Para saber se uma organização educacional seria autenticamente democrática, seria preciso averiguar os pontos relativos aos desejos do povo, fazendo-os corresponder às necessidades reais. Seria preciso tomar cuidado com a formação do professor, pois o bom funcionamento escolar dependeria em grande parte dele.

3.3 – ENTRE ADVERSÁRIOS E ALIADOS: AS CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO SEGUNDO O NEOTOMISMO E O MARXISMO

Antes de apresentar as teses referentes aos autores que se apropriaram das fontes do neotomismo e do marxismo, para formular suas concepções de democracia na educação, é importante salientar que eles defendem teses semelhantes, como a da universalização do ensino. Contudo, argumentam por elas de modo distinto daqueles que se apropriaram do pragmatismo para o mesmo fim, justamente por terem objetivos políticos e se pautarem em pressupostos filosóficos diferentes. Conjunturalmente, por intermédio destes, os autores filiados ao catolicismo se posicionam como adversários, enquanto que os autores que se apropriaram de fontes marxistas se aliam aos reformadores educacionais, especialmente em relação ao projeto de conhecer cientificamente a realidade educacional brasileira, em todas as suas peculiaridades, para, então, esboçar um projeto político-educacional que pressuponha a democratização do ensino.

A visão católica sobre a democracia é defendida, nos artigos selecionados, pelo Pe. Leonel Franca²⁵. Ele acreditava que, devido às ocorrências no período entre guerras, a estruturação do governo poderia possibilitar o progresso da humanidade que fosse mais seguro e que a democracia surgiria como um ideal presente em todos os partidos políticos, como construtora da paz. Nesse sentido, poderia dar-se à democracia um sentido mais amplo do que o simples fato de se eleger governantes e equilíbrio do poder, partindo de uma filosofia social em que se apoiasse. Assim, seria necessário trabalhar para a constituição de uma democracia genuína.

Para Franca (1947), a democracia estaria mais ligada a uma filosofia social, desenvolvida por uma teoria de valores, do que por uma estrutura política de Estado. Essa democracia proposta estaria condicionada a uma fórmula social e política, ligada à dignidade humana. Nela, o ser humano (o homem) seria superior aos demais seres, uma vez que seria portador de moral, direitos e deveres, de vida sagrada, e de “personalidade de valor incomensurável” (FRANCA, 1947, p.137). Pautado nessas idéias transcendentais, provenientes do neotomismo, toda a ordem pública deveria manter e aprimorar a liberdade.

Isso porque Leonel Franca considera o homem um ser sagrado, possuidor de um princípio espiritual que transcenderia a matéria, seria livre, senhor de seus atos, seria enfim um ser moral e detentor de seu próprio destino espiritual. Com relação à democracia, os homens, pela sua natureza, seriam maiores que as instituições, pois, sem eles, estas não existiriam. Se a democracia envolve a questão do destino dos homens, e este compreende as questões ligadas à formação espiritual e, em última instância, a Deus, ela também envolve questões teológicas, afinal, a natureza e o destino humano seriam um atributo do Ser superior. Dessa forma, a liberdade suprema seria encontrada somente na contemplação e na obediência dos desígnios de Deus, bem como a definição dos direitos só seria alcançada pela razão beatificada pela luz divina, estando nesta as raízes da dignidade humana.

Franca (1947) defendia que a verdadeira educação para a democracia somente seria conquistada por meio dos princípios da alma, de uma convicção de nobreza. Os seres ditos democráticos, que não fossem religiosos, não teriam como justificar suas preferências; porque suas crenças políticas não se apoiariam em conclusões racionais nem ontológicas. A democracia teria o cristianismo como seu alicerce, tanto na constituição teórica, na ordem das

²⁵ Para Campos (1968), Pe. Leonel Franca representava a filosofia neotomista dentro dos quadros universitários da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Ainda segundo Campos (1968, p.106) “[...] embora o Padre Leonel Franca não tenha [...] produzido obras técnicas, nem por isso ele deixou de ser filósofo e filósofo neotomista, Como filósofo foi um eterno preocupado com os problemas do homem e do universo [...] Como pensador neotomista do século XX, procurou reviver a doutrina do angélico, colocando-a em confronto com o pensamento moderno e contemporâneo [...]”.

idéias, quanto na realização prática de ordem histórica. Sem a luz do Evangelho, a humanidade não conseguiria fundamentar uma estrutura de concepção democrática. Dessa forma, referindo-se a Platão e a Aristóteles, a Santo Tomás e Afonso, o sábio, defende uma concepção de democracia fundada ontologicamente nos valores cristãos, considerados como os mais nobres a serem alcançados pelos homens, sem os quais não poderia se concretizar.

A Universidade Católica teria a função de remover os obstáculos à democracia, pois valorizaria a grandeza singular do homem, a fraternidade humana, a igualdade de natureza, realização integral do homem.

Outro católico que retratou a questão da democracia foi Tristão de Athayde²⁶. Para ele, entre os grandes problemas que interessam ser discutidos, no presente, estariam os da educação e o da democracia. Somente com essa reflexão poderíamos pensar os seguintes aspectos:

- 1) educação para a democracia, isto é, preparação das atuais e das novas gerações para o exercício honesto do regime político democrático;
- 2) democracia na educação, ou seja a aplicação à escola do princípio de participação de todos na direção da comunidade;
- 3) educação na democracia, isto é, o papel que cabe a educação nos regimes democráticos;
- 4) finalmente a educação da democracia, quer dizer, o aperfeiçoamento constante do regime democrático e a luta contra a sua corrupção. (ATHAYDE, 1945, p.448).

Tanto a educação quanto a democracia proveriam benefícios ao homem e à sociedade. Uma, por tratar de aperfeiçoamento do homem, e a outra, por promover a emancipação da comunidade. Por isso, seria necessária a concepção de uma educação democrática, capaz de unir as duas coisas. Todavia, um dos problemas assinalados por ele, para se conseguir tal unidade, seria o de a educação democrática conseguir conciliar organicamente a unidade e a diversidade. “É preciso compreender que a democracia é um regime de convivência humana,

²⁶ Segundo Campos (1968) e Morais (1985), Tristão de Athayde foi um eminente pensador tomista. Tristão de Athayde foi um pseudônimo adotado por Alceu de Amoroso Lima. De acordo com Morais (1985), Lima, que parte de uma concepção de tomismo autoritário até se defrontar com a Teoria da Libertação, permeou por quatro movimentos durante sua vida. O primeiro movimento iniciou-se com sua conversão a uma posição de catolicismo reacionário, que foi conduzido pela figura de Jackson Figueiredo, nos anos 1920 e 1930. Sua conversão ao Catolicismo foi guiada pelos ensinamentos de São Tomás de Aquino, estudado pela ótica ortodoxa de uma situação de neo-converso meio fanatizado. Nessa fase, defendia opiniões contrárias aos ideais dos educadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O segundo movimento corresponde ao período após 1936, em que ele mantém contato com os conhecimentos de Jacques Maritain, Georges Bernanos e G. R. Chesterton, em uma concepção mais aberta e atual do que fosse o posicionamento católico da época. No terceiro movimento, entre 1940 e 1950, ele passa a defender uma posição democrática, com uma democracia que estaria disposta a sofrer forte intervenção da Igreja Católica. No quarto movimento, que se iniciou em 1964, ele entra na luta contra a ditadura militar e promove a difusão das idéias do socialismo cristão chamado de “democracia social”, seguindo as diretrizes do Concílio Vaticano II.

baseada nos direitos irredutíveis da Pessoa Humana e dos Grupos Sociais em que a personalidade vive e se expande” (ATHAYDE, 1945, p.449).

Esse educador católico se considerava um defensor da superioridade da pessoa humana sobre a sociedade, como o Padre Leonel Franca. Contrapunha-se, assim, à tese dos integrantes da Escola Nova que, segundo ele, sustentavam a sociedade como fim do indivíduo. Considera a “sociedade superior à personalidade, sendo só ela originária na fixação de direitos e deveres” (ATHAYDE, 1945, p.449). Tal fixação garantiria os princípios fundamentais da educação democrática: “o da liberdade contra a opressão; o da afetividade contra a violência; o da variedade contra o monopólio” (ATHAYDE, 1945, p.449).

Assim, esses autores católicos se colocavam francamente contra as teses político-educacionais, especificamente pela forma como concebiam a democracia, e os pressupostos filosóficos da pedagogia dos integrantes do movimento de reconstrução educacional, sobretudo aqueles que se pautavam no naturalismo filosófico da filosofia da educação de John Dewey. Desde os anos 1930, esses e outros intelectuais católicos associavam esse naturalismo ou, melhor seria, instrumentalismo filosófico, às filosofias materialistas, entre elas o marxismo. Não raro, afirmavam que os renovadores educacionais brasileiros propunham uma educação de inspiração comunista – o que parece um tanto absurdo, se considerarmos as teses anteriormente reconstituídas, em relação à democracia e à educação democrática postuladas por eles. Contudo, desde os anos 1930, também, não se pode ignorar que as teses dos renovadores educacionais, no campo político-educacional e pedagógico, ganharam a simpatia de alguns intelectuais ou educadores marxistas, como, por exemplo, Paschoal Lemme²⁷. Geralmente, este último justificava tal simpatia não em razão do projeto político defendido pelos reformadores, eminentemente burguês, reformista, não revolucionário, mas por ver em suas propostas político-educacionais uma forma de modernizar a sociedade brasileira e, no limite de tal modernização, elucidar as suas contradições, dando um passo a mais em direção à sociedade comunista. Dessa maneira, defendia essa aliança como sendo tática, mas não estratégica para a sociedade brasileira chegar à revolução social efetiva²⁸.

No final dos anos 1950, alguns intelectuais ligados ao marxismo²⁹ não apenas assinam o Manifesto de 1959, como também passam a escrever nos periódicos educacionais aqui

²⁷ Sobre a biografia de Paschoal Lemme ver Brandão (1992).

²⁸ Sobre esse assunto ver Lemme (1984).

²⁹ Refiro-me, neste caso, aos intelectuais que mantiveram contato com as teorias marxistas, como Florestan Fernandes, que, apesar de não se assumir como marxista, na década de 1950 foi militante do Partido Socialista Revolucionário (PSR), grupo trotskista atuante na década de 1940. Esse grupo se dedicava a realizar estudos

analisados, colocando em cena uma perspectiva do materialismo histórico, para auxiliar a conhecer as contradições da sociedade brasileira e para compreender o papel da educação, no processo de desenvolvimento nacional. Outro fator que promoveu, nesse momento, a aproximação dos educadores profissionais com alguns intelectuais marxistas refere-se aos programas de pesquisas que interligavam o fenômeno educacional com as ciências sociais, nos termos desenvolvidos pelo INEP, pelo CBPE e pelo ISEB, na busca de elaborar um projeto de desenvolvimento da sociedade brasileira, conforme retratado no primeiro capítulo.

Dentre esses cientistas sociais, encontravam-se Florestan Fernandes e Octávio Ianni³⁰. Ambos eram integrantes dos quadros da universidade e, na ocasião, já bastante informados das teorias sociológicas marxistas, por meio das quais buscavam compreender os problemas da realidade sócio-educacional brasileira e encontrar saídas para eles, tendo em vista um projeto de desenvolvimento nacional que apoiasse as reformas sociais necessárias, mas tendo como meta a transformação radical de nossa sociedade.

Florestan Fernandes acreditava que, por meio do ensino democrático, seria propiciada a “universalização de certas oportunidades educacionais, a transformação das técnicas e dos métodos pedagógicos ou uma interação aberta e construtiva da escola com as necessidades e os interesses sociais dos círculos humanos que ela sirva” (FERNANDES, 1960, p.217). Em termos sociológicos, essa democratização se daria quando as barreiras extra-educacionais fossem ultrapassadas, não favorecendo classes (sem privilégio social). Ou seja, seria almejada uma igualdade social, a partir de uma organização igualitária do poder, na qual se prepararia o homem para ter responsabilidades sociais, propondo uma reconstrução social. A democratização do ensino propiciaria um aperfeiçoamento da ordem social.

Na avaliação desse cientista social, a democratização do ensino era o mais pesado encargo da República, no Brasil, devido a sua história de ensino tradicional e para poucos. Caberia à República mudar os caminhos da filosofia da educação, em nosso país, visto que

sobre as obras de Marx. Em 1947, Fernandes desligou-se desse grupo para se dedicar à carreira universitária. Os anos de 1950 foram marcados por sua perspectiva cientificista, quando desenvolveu estudos sobre a sociologia aplicada, e teve como diretriz para esses estudos a *política como ciência* de Mannheim. Sobre a trajetória histórica de Florestan Fernandes, ver *Destino ímpar* (GARCIA, 2002).

³⁰Podemos dizer que Octávio Ianni era marxista de formação e defensor incansável da universidade pública. Segundo Amélia Cohn (1996), Ianni defendeu suas teses marxistas mesmo quando ser um marxista era visto mais como um ato de coragem, como, por exemplo, no período de ditadura militar. Conforme Gabriel Cohn (1996), Ianni optou por desenvolver suas pesquisas na linha do materialismo histórico, dentro da tradição marxista. Em meados da década de 1950, Ianni, em suas pesquisas, procurava refletir sobre a sociedade brasileira que era chamada de Terceiro Mundo e sobre a crise provocada pela busca de uma definição dentro dos moldes do capitalismo que estava em ascensão.

havia aumentado o número de indivíduos alfabetizados brasileiros. Contudo, isso não era o bastante, porque não obtivera êxito no aspecto pedagógico, já que ainda mantinha o ensino tradicional (no qual se distribuía a cultura geral aristocrática). Havia ocorrido somente uma expansão quantitativa e em áreas determinadas, concentradas, principalmente, nas grandes cidades, pólo da industrialização, mantendo, desse modo, as diferenças regionais (demográficas e econômicas, políticas, sociais e culturais). Em suma, a República, salvo alguns avanços, não conseguiu modificar muito a situação educacional do país.

Dentre esses avanços, para ele, estava o de movimentos que postulavam formar o homem segundo um modelo de personalidade democrática, valorizando os aspectos qualitativos do processo pedagógico; que pretendiam abolir os privilégios educacionais, permitindo a oportunidade educacional a todos, “deixando às aptidões de cada um a decisão final sobre a espécie de aproveitamento educacional a ser dado à sua pessoa” (FERNANDES, 1960, p.221). Sem isso, a sociedade não sobreviveria. Via esses avanços como parte do desenvolvimento burguês e, enquanto tal, como um dos passos decisivos para promover uma revolução social. Octávio Ianni, por sua vez, considerava que a expansão e a consolidação da escola pública estava ligada às condições presentes e às perspectivas imediatas do desenvolvimento da sociedade brasileira, que deveria ser considerada em suas várias camadas sociais e em diversas organizações, nas diferentes regiões do país.

Os desenvolvimentos econômicos e sociais, as transformações do sistema cultural consubstanciados especialmente na expansão capitalista, da urbanização e da secularização da cultura, exigem a constituição de um novo tipo de escola. A segurança que a sociedade oferecerá ao indivíduo, em face das novas condições de existência material, somente poderá ser avaliada pela capacidade que esse mesmo indivíduo tiver adquirido para ajustar-se dinamicamente a situações tais como: um mercado de trabalho complexo, a competição no interior da empresa, a capacidade de operar segundo categorias racionais de ação, a incorporação de valores e padrões sócio-culturais novos, etc. Sem esses últimos será incapaz de ajustar-se com eficácia, e segundo os próprios ideais, como jamais apresentará o rendimento máximo possível que a sociedade espera e necessita. (IANNI, 1959, p.58).

Tanto Florestan Fernandes quanto Otavio Ianni, assim, contribuem com suas intervenções no debate educacional brasileiro, no sentido de promover a aproximação entre as pesquisas realizadas nas áreas da educação e as desenvolvidas nas ciências sociais, sendo que o primeiro foi mais a fundo nessa tarefa, discutindo formas de intervenção das ciências sociais na educação. Para Fernandes, o problema central seria o de descobrir meios que ajustassem nossa capacidade de intervenção, na educação, “[...] aos recursos fornecidos pelo conhecimento científico e aos requisitos ou às exigências da vida moderna” (FERNANDES,

1959, p.36).

De sorte a detalhar essa intervenção, Fernandes faz uso de uma concepção de ciência aplicada, que fundiria perspectivas e centros de interesses aparentemente exclusivos: 1º) Permitindo a integração de conhecimentos no plano da prática com a consciência racional da situação, combinando-as frutificamente. 2º) Determinando a função do educador, estimulando-o a utilizar o raciocínio pragmático puro. 3º) Projetando a contribuição do cientista do contexto do raciocínio teórico para o campo do raciocínio pragmático.

A ciência aplicada e a educação poderiam atuar como fatores sociais construtivos da civilização. Quanto à primeira, relacionada à expansão orgânica da concepção científica no mundo, ao seu processo de racionalização. Quanto à educação, esta deveria ser vista ligada às exigências impostas pela civilização científica e tecnológica ao comportamento inteligente do homem. Deveria destinar o conhecimento científico à coletividade; deveria permitir a racionalidade do saber científico, constituindo uma mentalidade científica.

Os cientistas sociais deveriam se aliar aos educadores, para realizar projetos que visassem a uma reconstrução educacional, pois os problemas educacionais somente poderiam ser resolvidos por meio de uma mudança organizada. Não obstante, as instituições educacionais brasileiras estariam organizadas de forma a satisfazer a função estática universal da educação sistemática, da civilização letrada do Ocidente, sem entrosá-la às mudanças socioculturais da vida humana.

A posição proposta por Fernandes demonstra que ele aprova os empreendimentos dos centros de pesquisas que também procurava unir a educação com as ciências sociais. Fernandes mostrou-se como aliado dos integrantes do movimento de renovação educacional, embora tenha um ponto de vista e objetivos diferentes destes, como anteriormente assinalado.

Entre aliados e adversários, nos periódicos educacionais, durante os anos 1950, parecem se delinear expectativas de se reconstruir a filosofia da educação de John Dewey, a partir dos problemas emergentes de nossa realidade educacional e das posições em jogo, no debate filosófico-educacional da época. Nesse debate, não é apenas o problema da democracia e de como proceder a uma concepção de educação democrática que se encontram em discussão. Na medida em que os participantes dessa discussão precisam justificar suas posições políticas e pedagógicas, concernentes à proposição de uma educação democrática, que responda aos anseios das exigências de reforma da sociedade brasileira, eles explicitam melhor os seus argumentos e as suas teses, legitimando-os nas ciências sociais e/ou na filosofia. Isso faz com que as suas filosofias da educação sejam elaboradas em torno da concepção de homem e de sociedade que almejam e de que mudanças, no plano político-

educacional e pedagógico propõem. Não se trata apenas de explicitar as suas propostas, como também os pressupostos dessas filosofias da educação, conferindo a estas um caráter mais especializado na abordagem de algumas questões centrais, como as do humanismo a embasar suas teorias, o papel da ciência e da filosofia na construção dos saberes sobre a educação e os rumos da pesquisa educacional, no Brasil. Se, para abordar as perspectivas de uma educação democrática, os autores brasileiros que se apropriaram do neotomismo e do marxismo explicitaram suas posições em relação a esses temas específicos, de modo mais ou menos aprofundado, aqueles que se serviram do pragmatismo e de outras fontes, para reconstruir a filosofia da educação de John Dewey, também os elaboram nos artigos publicados nos periódicos educacionais em questão. Talvez até se empenhem mais nessa tarefa ou a façam de forma mais adensada. Ou, então, talvez os vejamos assim, por serem o objeto privilegiado de nossa pesquisa.

O que importa assinalar, porém, é que, tendo em vista esses temas decorrentes de problemas de nossa realidade educacional e enredados nesse debate ocorrido nos periódicos estudados, dentre outros sítios, esses autores procuram conferir um sentido mais preciso à filosofia da educação advogada por eles e, mesmo, reconstruí-la segundo o horizonte intelectual e educacional em que vivem, durante o período de 1944 a 1964. E o problema que parece estar em jogo, nesse tempo histórico, de um modo geral, concerne aos rumos da educação brasileira e, de um modo específico, os destinos das pesquisas educacionais, que poderiam atribuir à política educacional e à pedagogia um sentido mais preciso e objetivo, desde que orientadas por uma filosofia da educação democrática e humanista. Estes são os próximos pontos a serem abordados, nesta dissertação.

4 – APROPRIAÇÕES E RECONSTRUÇÕES DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE JOHN DEWEY NOS PERIÓDICOS EDUCACIONAIS: A PRECEDÊNCIA DOS PROBLEMAS EMERGENTES NO CONTEXTO

Alguns problemas retratados nos periódicos educacionais analisados, embora não fossem objetos do pensamento de John Dewey, parecem compreender tentativas de extensão de sua filosofia da educação ou de sua reconstrução, em outro contexto. Entre os autores estrangeiros que tiveram seus artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e na *Educação e Ciências Sociais*, entre 1944 e 1964, há aqueles que defendem uma reconstrução da filosofia da educação de Dewey, para que possam enfrentar os problemas emergentes da educação, a partir dos anos 1950, e em contextos sociais específicos, sem abandonar o projeto deweyano. Há autores brasileiros que, ainda, procuram problematizar essa filosofia da educação, em sua apropriação, de maneira a abordar os problemas emergentes de nosso contexto histórico-educacional, tais como os do humanismo, os das ciências da educação e da pesquisa educacional, os da universidade, entre outros. Em alguns casos, esses autores buscam estender o projeto filosófico-educacional deweyano; em outros, recorrem a outras fontes teóricas, emprestando a esse projeto um sentido original e pertinente a uma tradição cultural ou a um pensamento educacional como o nosso, como veremos neste capítulo.

4.1 - OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA RECONSTRUÇÃO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE JOHN DEWEY NOS ESTADOS UNIDOS

Analisando historicamente a chamada revolução educacional norte-americana e seus limites atuais, Benjamin (1960) reconhece que os pressupostos dessa revolução decorreram do processo de constituição dos Estados Unidos da América. Após a guerra civil, foi iniciado um movimento para que a educação das crianças e dos jovens tornasse a vida social norte-americana mais digna, conforme os princípios que orientaram a independência dessa sociedade. Naquela época, os professores eram pressionados pelos pais dessas crianças e jovens a mudarem de atitude em relação ao ensino, a fim de promoverem uma revolução educacional. Essa pressão ocorreu por parte tanto daqueles que apoiaram os princípios de liberdade e de democracia, que constituíam a criação da sociedade norte-americana, quanto daqueles que a eles se opunham, exigindo uma educação mais técnica e necessária, na construção de um império econômico, que deveria se difundir para outros países do mundo.

Esses princípios e essa prática, parcialmente contraditórios entre si, foram responsáveis não só pela revolução educacional norte-americana, como também pela sua expansão imperialista para outros países do mundo³¹.

O pensamento e a militância intelectual de John Dewey, certamente, tiveram um papel decisivo nessa revolução educacional, porém, ele não foi o único responsável por isso, na sociedade norte-americana, nem pela expansão que sua teoria pedagógica teve pelo mundo. Embora uma parte desses princípios e prática estivessem presentes, na concepção de escola comum difundida pelo “Bispo de Londres”³², e representasse um modo de vida característico da vida social norte-americana, eles teriam sido implementados, gradativamente, por três correntes políticas desta última. A primeira delas se referiria ao generalizado espírito liberal da vida americana, no período compreendido entre a última década do século XIX ao começo da Segunda Guerra Mundial, e teve como um de seus mentores o jurista Oliver Wendell Holmes³³. A segunda corrente estaria relacionada à teoria educacional aplicada à prática e problemas escolares, desenvolvidos, sobretudo, por John Dewey. E a terceira corrente estaria mais ligada a uma renovação escolar, a uma experimentação de métodos, de sorte a testar sua eficácia e, com isso, conseguir melhor equipar a instituição educacional para servir o povo, tendo como seu principal mentor Francis Wayland Parker.³⁴

Como podemos perceber, ainda que Dewey desempenhe um papel importante, na difusão das idéias pedagógicas norte-americanas, ele não é o único responsável por essa difusão. Mesmo assim, recaíram sobre as suas costas muitas das acusações de seus adversários sobre a proliferação da delinquência juvenil, após as guerras mundiais, em razão da qual as crianças não conseguiam aprender. Afinal, a liberdade propagada por ele e o ensino centrado na criança, proposto pelo seu método, não era vista como suficiente, na concepção de seus críticos, para tratar dos problemas da delinquência juvenil e das dificuldades de aprendizagem dos alunos, que emergiram no pós-guerra. Nesse sentido, a sua teoria pedagógica deveria ser revista pelos educadores norte-americanos, diante desses novos problemas; ou, então, ela deveria ser abandonada, caso não se quisesse irradiar para outros países, não apenas essa teoria, como também os resultados nefastos de sua aplicação. Porém,

³¹ A expressão “expansão imperialista” foi usada por Benjamin (1960) para indicar a grande difusão, que estava acontecendo, dos conhecimentos no campo educacional promovidos pelos Estados Unidos da América.

³² O Bispo de Londres descrevia a escola como um lugar destinado à criação dos filhos dos pobres dentro dos princípios estabelecidos pela Igreja (BENJAMIN, 1960, p.17).

³³ Oliver Wendell Holmes, juiz da Suprema Corte dos Estados Unidos, teve considerável papel na revolução educacional americana (BENJAMIN, 1960, p.19).

³⁴ Francis Wayland Parker, mais conhecido como Coronel Parker, também teve participação importante no processo de revolução educacional americana, visto como grande mestre e administrador escolar, e até por John Dewey foi considerado um progressista (BENJAMIN, 1960, p.19).

como esses problemas, entre outros, poderiam auxiliar a rever ou a abandonar a teoria pedagógica de Dewey ou, ainda, diluir os resultados prejudiciais de sua aplicação?

Essa pergunta fica em aberto, no artigo de Benjamin (1960). Todavia, outro autor, reconhecendo os limites da aplicação dessa teoria pedagógica, nos Estados Unidos, vai tentar respondê-la, parcialmente, propondo uma recontextualização da filosofia da educação de John Dewey, a partir do conhecimento desenvolvido pelas outras ciências. Referimo-nos aqui ao artigo *Necessidade imperiosa de reconstrução de uma filosofia da educação*, escrito por Brameld (1960) e publicado na revista *Educação e Ciências Sociais*.

Brameld (1960), diante da realidade da educação norte-americana, discutiu dois pontos de vista da Filosofia de Educação: um, representado pelo progressivismo de Dewey e seus discípulos, e um outro, pela espécie de neoconservadorismo, defendido pela revista *Life* e pelo professor Breston. Esses dois pontos de vistas, em linhas gerais, tinham posições diferentes sobre a crise da humanidade percebida no pós-guerra e os limites das ciências, para enfrentá-la ou mesmo reforçá-la: o primeiro, acreditando que a revolução científica poderia resolver essa crise; e o segundo, crendo que tal revolução provocaria e acentuaria a desumanização do próprio homem. Na concepção de Brameld (1960, p.9-10):

A educação de que os Estados Unidos precisam deve, afirmo, ser reconstruída sobre essas duas premissas. Pode tornar-se uma educação que inspire os jovens à aventura e à criação, situando-se, ao mesmo passo, no tempo, num pólo diametricamente oposto ao seu início e verdadeiro oponente – a educação totalitária da órbita comunista. Ao invés de se basear em concepções ultrapassadas de aprendizagem e disciplina, que, no fundo, são apoiadas pelas forças neoconservadoras, ela pode utilizar maiores recursos das ciências do comportamento e uma teoria do homem unificado, que esses recursos elucidam. Os argumentos superficiais utilizados pelos grupos pró – ciência e pró – humanidades em suas divisões, são tão exagerados quanto os utilizados nas contendas entre os chamados educacionistas e acadêmicos.

No debate público, a aplicação da teoria pedagógica de Dewey era acusada pelos conservadores de ser ineficiente, pelo fato de os norte-americanos terem perdido a corrida espacial para os soviéticos. Porém, como pondera Brameld (1960), o que estaria errado não seria a sua ênfase excessiva num ensino centrado na ciência e na técnica, mas por este ter concorrido para a desumanização do próprio homem, sendo necessário revê-lo nesse ponto, sem recorrer a uma educação totalitária, tal como praticada nos países comunistas. O que deveria ser revisto, então, era a filosofia da educação aplicada às escolas, no sentido de um preparo científico e tecnológico dos alunos, como uma espécie de treinamento, o qual desconsideraria os aspectos humanos e humanistas que deveriam fazer parte de seu ensino.

Em parte, para ele, isso ocorria porque os professores seriam treinados por meio de um trabalho rotineiro, além da necessidade de os programas de humanidades, administrados nos ginásios e colégios norte-americanos, serem modificados, pois, em sua maioria, não apresentavam uma aprendizagem motivadora. Nesse sentido, tanto os professores quanto os programas de ensino falharam, segundo ele, não em virtude de sua inspiração na filosofia da educação de Dewey, mas por não saberem reconstruí-la³⁵ e reorientar suas atividades, diante dos problemas emergentes na realidade social norte-americana e da crise do humanismo, pela qual passava o mundo, após a Segunda Grande Guerra. De maneira a reorientar essas atividades, à luz de uma reconstrução dessa filosofia da educação, Brameld (1960) considera ser necessário, para encarar esses novos problemas e forjar projetos novos que os solucionem, adotar as seguintes medidas: “[...] (1) ordenar as disciplinas, (2) ocupar-se dos processos pelos quais elas são ensinadas e aprendidas, e (3) formular os propósitos da escola e da sociedade” (BRAMELD, 1960, p.11). Sabendo que isso seria possível somente por causa do aparecimento das ciências novas, como a antropologia cultural e a psiquiatria, além da inter-relação com as tidas ciências “velhas”, tais como a história e a sociologia, o autor propõe que tanto aquelas quantas estas sejam passíveis de esclarecimentos e de verificações. O critério para essa averiguação deveria ser o de sua pertinência para resolver, efetivamente, os problemas educacionais, que emergem nesse momento da história e, particularmente, na sociedade norte-americana. A apropriação dos resultados dessas novas ciências e a sua inter-relação com as antigas poderia servir para auxiliar a pretendida reconstrução da filosofia da educação de John Dewey, adequando a sua teoria às exigências atuais da sociedade norte-americana. Ela justificaria, assim, o programa de mudança proposto por essa reconstrução, ao valorizar o sentido humanista, científico e social de uma nova organização curricular e pedagógica da escola e ao resolver o que diagnostica como problemas emergentes da realidade.

O primeiro problema a ser atacado, por meio desse programa, deveria ser o das disciplinas que, no currículo dos ginásios e dos colégios, não seriam mais feitas de maneira distintas, porque alguns programas de educação geral ou integrada estariam sendo afetados pelo aspecto interdisciplinar do comportamento humano. Nesse sentido, começaria a se configurar:

Uma teoria do homem unificado, derivando de e contribuindo para o nosso

³⁵ Embora prefira empregar o termo *recontextualização*, ao tratar dessas questões, neste caso específico estou utilizando o termo *reconstrução*, para ser fiel à idéia do autor, que fez uso desse termo, em seu artigo.

conhecimento experimental do comportamento humano em suas múltiplas perspectivas, não deve apenas integrar todos os campos do conhecimento; deve proporcionar-lhes em novo e potente significado (BRAMELD, 1960, p.12).

Além desse primeiro imperativo para a reforma da educação, em seu país, a partir da percepção da necessidade de uma reconstrução dos processos de ensino e aprendizagem que teriam começado a se esboçar, nas pesquisas *behavioristas*, e a penetrar na prática educacional, o autor destaca a importância da utilização da dinâmica em grupo, para esta última. Afinal, além das ciências do comportamento, haveria outras correntes científicas, como aquela defendida pelos antropólogos, a qual, considerando que a aprendizagem compreenderia dimensões polaristas de experiências, tanto interiores quanto exteriores, passaria a integrar as formulações mais ortodoxas e rotineiras, aspectos relacionados ao inconsciente, antes negligenciados por aquelas e, sobretudo, pelo *behaviorismo*. Desse modo,

[...] o problema de como incluir a educação nos processos de mudança institucional, a fim de que funcione não apenas para transmitir como também para modificar e reconstruir as situações ultrapassadas pode, agora, ser enfrentado como o auxílio de conhecimento sólido (BRAMELD, 1960, p.13).

Mediante esse segundo imperativo, o autor afirma que, após alguns anos, seria possível moldar novos propósitos educacionais e culturais, que compreendessem os valores transculturais cruzados e os levassem em conta, no sentido de universalizá-los, por intermédio da educação. Para tanto, seria necessário um terceiro imperativo:

Uma educação verdadeiramente centralizada em torno de seus objetivos poderia contribuir, mais do que qualquer outra agência, para substituir essas forças distribuidoras por esperanças, cientificamente experimentáveis e testáveis, para o futuro da humanidade (BRAMELD, 1960, p.14).

Outro autor que destacou as reformas que estariam ocorrendo nos Estados Unidos da América, com base nos pensamentos deweyanos, foi Newlon, no artigo *A influência de John Dewey na escola* (1933). Para ele, Dewey entendia que a função da escola seria a de ser uma instituição social promotora do desenvolvimento da criança e que a educação seria um processo de experimentação, de reconstrução da experiência, de modo a aprofundar o conteúdo social. Nós aprenderíamos, quando enfrentássemos uma situação com êxito, pois pensaríamos com acerto e prontidão, aplicando à experiência presente as experiências passadas, com a finalidade de solucionar os novos problemas.

O artigo de Brameld principalmente, esboça alguns indicativos para uma possível

reconstrução da filosofia da educação de John Dewey, tendo em mente o debate gerado nos Estados Unidos e a realidade desse país, bem como as novas descobertas científicas de sua época, a fim de propor um sentido humanista à educação. Isto, sem desconsiderar as ciências e as técnicas nas quais se deveriam sustentar a prática e as teorias pedagógicas. Com isso e em decorrência da crise do humanismo, gerada com a Segunda Guerra, esses artigos buscam reconstruir a filosofia da educação deweyana, fundamentando-a numa concepção humanista de educação, definida nos termos anteriormente mencionados. Para tanto, lançam mão das recentes descobertas das ciências e de campos do saber científico nascentes, redefinindo as apropriações daquelas, para a educação, e reconstruindo a filosofia deweyana, no sentido de se contrapor à tese de que a ciência concorreria para a desumanização. Eles advogam que tal corrente filosófica não reforçaria a tese da mera aplicação da ciência e da técnica ao ensino, nem se restringiria à aquisição de um método ou saberes científicos, mas, promoveria uma ação pedagógica nutrida pelo pensamento reflexivo e, enquanto tal, fundada numa concepção de experiência educativa que humanizaria o próprio homem, ainda que não em termos clássicos. Dessa maneira, alguns desses artigos reconstroem a filosofia da educação de John Dewey, assim como as teorias pedagógicas nela inspiradas, relacionando-as aos problemas que emergem de nossa realidade educacional; enquanto outros, recorrendo a fontes diversas da Sociologia ou da Filosofia, refutam-na, para, então, construir argumentos originais e proporem uma variável dessa concepção humanista de filosofia da educação.

4.2 - ENTRE A CRÍTICA E A RECONSTRUÇÃO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DEWEYANA: UM HUMANISMO CIENTÍFICO

De certo modo, a discussão apresentada não envolve a compreensão do humanismo como um movimento intelectual, porém uma concepção de filosofia da educação que concebe os valores e interesses humanos acima de qualquer outro, formulando, em torno dessa concepção, um programa de estudos humanistas, com características bastante peculiares. Nesse caso, em oposição à idéia de que as ciências e as tecnologias levariam a uma secundarização dos interesses e dos valores humanos e aos programas de estudos humanistas, definidos em termos tradicionais, os autores brasileiros, inspirados na filosofia da educação de Dewey, concebida como uma filosofia que tenta conciliar ciência e humanismo, elaboram por assim dizer uma forma de humanismo científico. Alguns desses autores, como Teixeira

(1955), fazem-no, reafirmando os pressupostos da filosofia da educação de John Dewey³⁶; outros, como João Roberto Moreira (1954; 1955; 1956), apropriam-se criticamente dessa filosofia da educação, recorrendo a outras fontes das ciências sociais, produzindo nessa perspectiva um pensamento original sobre o assunto. No entanto, esses autores, para formularem sua concepção de humanismo científico, partem de certa interpretação do movimento humanista, de maneira a situar historicamente a posição do pensamento de John Dewey e, então, delineiam uma concepção de humanismo pedagógico, constituída à luz dos princípios da filosofia da educação, elaborada pelo filósofo norte-americano, ou de sua crítica.

Anísio Teixeira (1955) situa historicamente o problema do humanismo como um ponto de embates de concepções de mundo e de filosofia diversas, na atualidade. Essa contradição entre as filosofias ditas rivais não deveria ser vista como algo estático, mas como indicações de diversas formas de compreender e propiciar uma nova integração, conciliação e harmonia. Diante desse ponto de vista é que o autor vai questionar a divisão entre *o humano* e *o científico* e *o humano* e *o técnico*.

Teixeira (1955, p.30) caracterizou a civilização da época como sendo *material*, *científica* e *técnica*, em oposição à *espiritual*, *moral* e *humana*. Para ele, quanto mais o homem fosse adquirindo valores materiais provenientes da ciência, iria perdendo seus valores espirituais originários da literatura. Esse problema tinha se concentrado numa oposição entre o que seria essencial à *ciência* e os *estudos lingüísticos e literários*, considerados como os verdadeiros estudos humanísticos. Mais ainda, tal oposição, criada pelos chamados *novos humanistas*, fazia com que se acreditasse que a ciência havia desumanizado o homem e que se deveria voltar a recorrer aos estudos literários, existentes antes das culturas pré-científicas, para se poder reverter essa situação atual e promover uma educação humanista. Com isso, esses *novos humanistas* buscavam uma repetição do passado, retomando o espírito das civilizações que haviam começado na Grécia Antiga, passando pela Era Cristã, até o período Clássico ou do Renascimento. Não obstante, ao fazerem isso, eles estariam também repetindo,

³⁶ Segundo Dewey, o dualismo filosófico entre o homem e a natureza refletiria, na divisão dos estudos que se procurava fazer, uns em naturalistas, outros em humanistas (que poderiam estar relacionados a trabalhos do passado). Esse dualismo não estaria ligado a uma tradição de idéias gregas, mas da cultura romana da Europa ocidental. A ciência moderna teria profetizado uma restauração da relação existente entre a natureza e a humanidade, pois ela considerava o conhecimento da natureza como o meio pelo qual se garantiria o progresso da humanidade. Contudo, em seus primórdios, a aplicação da ciência foi utilizada para o interesse de uma classe; algumas formulações filosóficas da doutrina científica colocavam-na meramente como material, que reduzia o espírito a uma ilusão subjetiva. A educação colocava a ciência como um corpo isolado de estudos consistentes “em informações técnicas sobre o mundo físico, e considerar os estudos literários mais antigos como distintivamente humanistas” (DEWEY, 1959, p.320).

segundo o autor, a velha estrutura de classes, decorrentes da espiritualidade apregoada desde os gregos.

A dita espiritualidade decorria de um sistema já bem marcado de classes, em que certo grupo de indivíduos dispunha de suficiente lazer para se entregar a atividades intelectuais, estéticas ou recreativas, que chamavam de espirituais, por serem livres e espontâneas – ou não produtivas. O espiritual seria o que estivesse suficientemente desligado de condições materiais forçadas, para poder ser praticado [...] livremente. (TEIXEIRA, 1955, p.31-2).

O autor brasileiro redefine, assim, o problema do humanismo, situando-o historicamente no campo da teoria do conhecimento e das disputas sociais. Do ponto de vista político, ele considera as tentativas de resolver esse problema, da perspectiva de uma retomada da teoria do conhecimento clássica ou medieval, como um retrocesso a uma forma de produção de saber e de sua transmissão por meio de um ensino humanista, uma vez que tais empreendimentos apenas reiterariam, na vida social, a hierarquia e a desigualdade, garantindo o privilégio de alguns poucos, em detrimento da maioria. Implicitamente, refere-se às tentativas empreendidas pelos intelectuais e educadores católicos que, nesse momento, recorrem ao tomismo e ao neotomismo, para legitimarem suas posições filosófico-educacionais e uma concepção humanista de educação. Contrariamente a essa posição, que se nutria de uma falsa oposição entre ciência e humanismo, Anísio Teixeira considera que a ciência até então propugnada não poderia ter como fim construir ou destruir a vida, já que isso não lhe dizia respeito, e sim aos homens. Embora houvesse conquistado o mundo físico e adentrado o biológico, a ciência ainda não havia forjado métodos e processos de conhecimento relativos aos propósitos e aos fins verdadeiramente humanos, nem aos valores morais que sustentam a sociedade e que poderiam concorrer para aprimorá-la. Eram esses problemas humanos que gerariam os conflitos, envolvendo interesses desencontrados, e que a ciência moderna deveria compreender, a fim de servir como um instrumento de mediação, em relação a esses conflitos e valores, bem como um meio de aprimoramento social, em que seriam produzidos.

A in-humanidade da ciência é algo de artificial, por certo, adotado como expediente de trégua, na luta do espírito humano contra a tradição, e que importa, agora, abolir, por isto mesmo que a ciência, embora julgasse inocente, talvez, o seu recurso de guerra fria, veio a se tornar, em virtude mesmo de sua conseqüente irresponsabilidade, perigosa e destrutiva (TEIXEIRA, 1955, p.39).

Situando historicamente essa oposição *artificial* entre humanismo e ciência, motivada pela separação entre esta última e a filosofia, Anísio Teixeira procura enfatizar que essa mesma artificialidade vai se reproduzir no campo educacional. Para ele, nesse momento ainda, a civilização ficava dividida entre as seguintes perspectivas educacionais: uma referente a uma formação literária e filosófica; outra referente a uma formação científica ou, mesmo, a uma tentativa de agrupar o científico e o literário, gerando inúmeras confusões na organização curricular. O problema apresentado pela formação literária seria o de que, em virtude de retomar uma idéia clássica, ela causaria uma possível alienação do homem de sua época, alienando-o do desenvolvimento material do mundo em que vivesse. Ao contrário disso, o problema da formação científica seria o de alienar o homem de sua vinculação aos propósitos e aos fins da humanidade, constituindo-o num mero aplicador de meios a fins dados. Mesmo com uma possível junção das duas tendências e da produção de um pseudo-ecletismo, no currículo escolar, o homem não estaria totalmente formado e preparado para enfrentar os problemas da civilização atual, pois faltava a essa forma de organização curricular uma filosofia da educação capaz de justificá-la e de reordenar o currículo tradicional, dentro do espírito científico atual.

Essa filosofia da educação seria, ainda que não a explicita, aquela elaborada por Dewey. É a partir dela que Anísio Teixeira reelabora o problema do humanismo e refuta a maneira de tratá-lo pelos seus principais adversários, os educadores católicos. Nela inspirado, Teixeira (1957) argumenta pela tese de que o conhecimento produzido sobre a educação dependeria, sim, das ciências da educação, porém, antes de ser definida por estas últimas, a educação deveria ser compreendida enquanto arte. Desse modo, as ciências poderiam ajudar na construção de uma escola humana e, por sua vez, essa instituição social poderia concorrer para o ensino humanista, fazendo uso dos conhecimentos científicos. Contudo, esse empreendimento estaria condicionado ao uso humano e ao sentido a ser oferecido aos conhecimentos científicos pelos próprios homens, pois só eles poderiam definir o seu fim, dentro de uma situação histórica determinada. Caberia à filosofia, apoiada nos conhecimentos científicos existentes, compreender os fenômenos humanos e morais, a fim de que, diante dos problemas decorrentes desses campos, pudesse se adquirir uma compreensão mais clara da conduta humana e oferecer um sentido provisório ao aprimoramento da vida individual e social, no presente. Assim, a arte da educação dependeria muito mais da filosofia do que das ciências da educação, já que estas últimas apenas ofereceriam os dados, enquanto aquela os ordenaria, no sentido de adequá-los à realidade educacional existente ou de modificá-la, prospectivamente, por um programa de ação que inclui o uso da ciência, para promover o

aprimoramento da vida humana. Nisso residiria a concepção humanista científica, advogada nos artigos de Anísio Teixeira.

Tal concepção, no entanto, não é unânime entre os autores brasileiros que se servem da filosofia de Dewey e a reconstróem, para abordar esse mesmo tema. Há algumas variações sobre a apropriação da filosofia da educação de Dewey, enquanto uma filosofia que respalda um *novo* humanismo, para tratar do tema da filosofia e das ciências da educação. Tais variações tornam-no objeto de certa polêmica, e ocorre não apenas em razão das divergentes interpretações dessa filosofia da educação em voga, como também pelas críticas dirigidas a ela, que consideram como insuficiente para compreender a realidade educacional brasileira, produzidas no mesmo campo ideológico em que estão inseridos os membros do INEP e do CBPE. Essas críticas ponderam ainda a necessidade de recorrer a outras fontes teóricas, sem desconsiderar as contribuições da filosofia da educação de John Dewey, de sorte a melhor compreender nossa realidade educacional. É o que ocorre, por exemplo, com os artigos de Moreira (1954, 1955, 1956), publicados nas revistas educacionais analisadas.

Moreira acreditava que essa teoria filosófica buscava determinar a verdade como resultante da ação, da prática, da vida. Entretanto, ele temia que aquela idéia imediatista pudesse levar a ciência ao solipsismo, concernente aos desejos e mesmo aos interesses pessoais de um grupo ou de uma nação. Concebia, com isso, que a ciência deveria ser um instrumento humano de ação, reconhecido pelo caráter universal de suas leis, aplicáveis em uma época e em lugares determinados. Isso não significaria dizer que o conhecimento científico não deveria ser aperfeiçoado e revisado, ao contrário, ele deveria ser constantemente modificado, no sentido de ter como objetivo a verdade substantiva. Nesse sentido, a ciência só teria alguma utilidade se objetivasse explicar as relações entre os fenômenos, inclusive os fenômenos humanos. Os resultados alcançados pela ciência, independentemente da preferência dos grupos por um dos ramos da ciência, somente teriam validade (seriam científicos), se atingissem um caráter de versatilidade objetiva e experimental. Para tanto, eles teriam que, de alguma forma, ser *úteis* à humanidade e poder ser controlados em qualquer época e em qualquer lugar.

É, talvez, pelo fato do pragmatismo não ter em vista este caráter da ciência, que os neopositivistas, neomarxistas e neo-tomistas o atacaram vigorosamente. Os primeiros os acusam de subjetivismo, os segundos de parcialismo utilitarista, os terceiros de fuga à questão da realidade objetiva. (MOREIRA, 1954, p.36).

Segundo Cunha (2001), apesar de Moreira, inicialmente, mostrar-se cativado pelas

idéias deweyanas, também declarava manter uma preocupação com o emprego da filosofia pragmatista, uma vez que acreditava que isso poderia se tornar algo voltado para o individualismo solipsista. Tendo em vista que o pragmatismo possibilitaria persistentes discussões sobre a exatidão e a universalidade das leis científicas, ele considerava que não se chegaria assim a uma distinção entre o verdadeiro e o falso, nem como se poderia utilizar o produto da ciência. Essa idéia de relativismo, em que se assenta a filosofia de Dewey, poderia ser tomada apenas a partir da “utilidade imediata do conhecimento científico, na esfera de necessidades particulares, individuais e isoladas, por vezes mesquinhas, de pessoas, grupos ou nações” (CUNHA, 2001, p.94).

Tal interpretação parece ser reiterada pela seguinte passagem:

O pragmatismo, como teoria geral do conhecimento, é uma resultante de nossa época industrial, da nossa economia e dos nossos problemas. Seria uma tentativa de concentrar esforços e atenção nos problemas de trabalho e economia, mas, por isso mesmo, unilateral e nitidamente capitalista. (MOREIRA, 1954, p.36).

João Roberto Moreira, com isso, não estaria querendo apenas criticar as idéias educacionais de John Dewey, devido à má utilização desses ideais, porque, de fato, entendia – como os autores estrangeiros retratados neste capítulo – que o sistema educacional proposto por Dewey havia sido mal compreendido, em seus fundamentos e na sua essência. Com efeito, ao colocá-lo em prática, gerou-se uma má formalização, que não levou em conta as condições reais da vida. No entanto, as críticas centrais que Moreira (1957) dirige ao pensamento e à filosofia da educação deweyana dizem respeito aos seus fundamentos filosóficos, devido aos preconceitos determinados pelas condições da cultura norte-americana, em que se sustenta, e pela sua reorganização provocada no século XX.

Em um desses artigos, após reconhecer o novo sentido humanista trazido pela filosofia da educação de John Dewey e destacar a sua importância em conciliar os fins morais da educação à participação na vida social e seu processo de mudança, Moreira (1956, p. 48) exalta sua potencial eficiência social, na qual os meios seriam os da própria vida, “pelos quais se utilizariam ou aproveitariam as capacidades e tendências dos seres humanos em crescimento, em vez de as subordinar a programas ou currículos em que certas matérias teriam prevalência”. Todavia, ao perguntar se essa forma de educação poderia ser implementada na sociedade brasileira e reorganizar o nosso currículo, procura readequá-la, recuperando outras fontes sociológicas, por meio de uma comparação entre a situação do desenvolvimento das pesquisas sociais, nos Estados Unidos e na Europa.

Na Europa, a educação era tratada como um fato social, resultado muito mais das mudanças sociais do que de uma comunidade, que a condicionaria, seguindo a concepção delineada por Emile Durkheim. Isso quer dizer que a educação poderia acompanhar as mudanças sociais, mas não poderia ser um fator gerador dessas mesmas mudanças. Tentando fundamentar essa proposição numa sociologia que reivindicasse o espírito científico da educação, na Europa, supunha-se que os estudos produzidos sobre a educação deveriam voltar-se às ciências sociais, com o intuito de buscar as bases científicas para organizar os sistemas educacionais. Desse modo, haveria um conjunto de conhecimentos científicos que compreenderiam a realidade social na qual ocorre a educação e que respaldariam as teorias pedagógicas elaboradas sobre esta última, sem qualquer intenção teórica ou filosófica explícitas, mas fundada numa ciência da educação.

Essa concepção durkheimiana sobre a educação também influenciaria o pensamento e as pesquisas sociais norte-americanas, tanto no aspecto político, quanto no educacional. Moreira chama a atenção para o fato de que, na Europa, essa influência positivista nas pesquisas sociais se dividia em problemas de duas ordens: sobre a realidade existente e sobre a intenção normativa ou construtora. Na primeira vertente, os cientistas deveriam realizar pesquisas e estudos para compreender e explicar o existente, a realidade objetiva, estática ou dinâmica. A segunda vertente, por sua vez, estaria relacionada às mudanças, ao progresso político, econômico, social, tecnológico, bem como ao estudo e à discussão dos princípios que a norteariam e a promoveriam, tendo um sentido muito mais filosófico e social do que propriamente sociológico.

Para Moreira, o pragmatismo de Dewey estaria ligado à segunda vertente européia, que influiria fortemente no pensamento e na pesquisa social norte-americanos, enquanto que, na Europa, a maior influência seria a da primeira vertente.

Enquanto, na Europa, estes problemas eram tomados como dependentes de juízo de valor, implicando, por isso, menos ou mais que simples conhecimento científico, para depender, no encaminhamento de sua solução, principalmente de uma filosofia axiológica, os norte-americanos a por os juízos de valor dentro da realidade existente, que as ciências sociais estudavam, mediante uma sociologia do comportamento e do pensamento o que, se, até certo ponto, era negar a possibilidade de autonomia da filosofia axiológica, significava trazer para o próprio campo da investigação científica os problemas de ação ou problemas práticos. (MOREIRA, 1956, p.49).

O pragmatismo de Dewey, assim, poderia ser reconsiderado como essa filosofia axiológica extraída das ciências experimentais particulares, dentre as quais se destacavam a

Sociologia e a Psicologia, e responsável por fornecer um sentido normativo aos empregos das técnicas e das tecnologias à vida humana, com o intuito de aprimorá-la.

No caso brasileiro, até então havia predominado a improvisação nos procedimentos técnicos de pesquisa e uma forte presença, de um lado, da Sociologia e, de outro, de uma Filosofia marcada pela metafísica ou pelo pragmatismo deweyano. Os educadores não poderiam esperar muito desses campos, para constituir uma ciência da educação afinada com os problemas próprios de nossa cultura e de nossa sociedade, porque predominava a tendência em privilegiar as teorias gerais da educação e as filosofias da educação, em sentido muitas vezes doutrinário, em detrimento das pesquisas sobre a nossa realidade educacional e social. Além disso, a preocupação com ciências particulares da educação fora secundarizada, dificultando aplicar o método das ciências experimentais na aplicação das características de nossa cultura e de nossa sociedade, assim como utilizar os resultados desses conhecimentos científicos produzidos para compreender e redefinir os destinos da educação brasileira ou, ainda, para compreendê-la em suas peculiaridades. Aliás, somente a partir dessa compreensão da educação, por meio do método das ciências experimentais e dos conhecimentos produzidos pelas ciências particulares (a Sociologia, a Psicologia, a Biologia e, sobretudo, a Antropologia), seria possível formular teorias sobre a educação ou recontextualizar as filosofias da educação existentes, em bases científicas, preservando o seu sentido humanista e emprestando um outro significado a elas. Estas seriam as possibilidades de se promover o desenvolvimento das ciências da educação e da pesquisa educacional, em nosso país, à época, que muito contribuiriam para as reformas sociais e educacionais necessárias ao desenvolvimento da sociedade brasileira.

Moreira, segundo Cunha (2001), não concordava com todas as noções propostas pelo pragmatismo, e também não apoiava todas as idéias relacionadas a John Dewey, divergindo de determinadas posições de Anísio Teixeira, como as relativas ao caráter temporário dos conhecimentos da ciência, já que nela se encontraria uma ausência de meios para se distinguir do senso comum. Para tanto, situava a função da ciência e das ciências sociais como instrumento de compreensão da sociedade e da educação brasileiras, vendo-se, com isso, impossibilitado de concordar com o relativismo presente nas formulações deweyanas. Na medida em que Moreira se deparava com situações, em que os resultados das investigações científicas se demonstravam fragmentados, não possibilitando uma definição, chegaria à conclusão de que o único critério a ser tomado para que isso fosse realizado seria o da utilidade prática, o que o obrigava a mudar o seu modo de pensar sobre as concepções deweyanas, concordando assim com o pragmatismo, de maneira que este resultasse da

consciência da evolução histórica das ciências. Isso fazia também com que ele visse as teorias como instrumentos de trabalho e os resultados científicos como um meio, em constante aperfeiçoamento, o qual deveria confirmar nosso domínio sobre o mundo real e ajustá-lo para nossa utilidade. Porém, como não obteve conclusões científicas suficientes, teve que adotar critérios externos a seu campo, para poder julgar os resultados obtidos. Perante a situação em que se encontrava, na qual o movimento das leis e teorias científicas não dava conta dos problemas a serem solucionados, Moreira acabou acatando, no entanto, as concepções pragmatistas, na medida em que não tinha meios para resolver os problemas encontrados. Todavia, Moreira dizia que não seria válido obter uma ciência que não fosse submetida a uma utilização, cujo critério se adequaria ao espírito pragmatista, que adota como princípio o da utilidade prática, identificando o verdadeiro como o útil.

Outros autores brasileiros, como Góes Sobrinho (1946), Coutinho (1957) e Chagas (1959), tentam igualmente formular suas concepções de humanismo pedagógico, nos periódicos educacionais examinados. Diferentemente dos anteriores, que estabelecem uma apropriação mais evidente da filosofia da educação de John Dewey ou a reformulam para tal intento, esses, em especial, recorrem a essa fonte de um modo mais parcial, compreendendo-a a partir de uma perspectiva filosófica mais eclética e postulando uma variável em relação às concepções de humanismo científico, expostas anteriormente.

Góes Sobrinho (1946) via a elaboração do problema do humanismo como uma necessidade de aperfeiçoar o meio às exigências da civilização contemporânea ou o homem civilizado às contingências do meio em que vive. Nesse sentido, deveria ser criada uma nova civilização, fazendo uso da inteligência, segundo Stern e Claparède, para a adaptação com êxito a situações novas, com o aproveitamento do senso agudo do real, promovido pelo pragmatismo norte-americano. E, também, “[...] estimular uma filosofia de vida que, sem desprezar os altos valores do espírito, tem base na consciência dos fatos ambientes e nas possibilidades de ação” (GÓES SOBRINHO, 1946, p.282).

O humanismo a ser elaborado e a fundamentar a ação pedagógica deveria estar calcado na observação e na experiência. Dessa perspectiva, a educação seria orientada para o ajustamento das relações humanas às condições do meio social. Para tanto, o ensino não poderia ser composto das “humanidades mortas, mas das humanidades presentes, palpitantes e vivas” (GÓES SOBRINHO, 1946, p.283). Pelo incentivo da observação e da experiência, deveria ser estabelecida uma mentalidade dominante, capaz de uma ação criadora que se caracterizaria e definiria o tempo de uma cultura. Justamente o contrário do humanismo clássico, que buscava formar a elite de intelectuais.

Um dos problemas da constituição desse novo humanismo seria relativo à cultura – qual seria o seu papel e de que forma ela deveria ser transmitida –, sabendo-se que esta poderia significar “a totalidade das criações e dos comportamentos oriundos da vida coletiva e nela fixados por transferência sistematizada às novas gerações” (GÓES SOBRINHO, 1946, p.284). Nisto residiria a tarefa da educação, que seria determinada no tempo e no espaço por múltiplos determinantes, entre os quais os indivíduos e os ambientes, que estariam em contínua interação.

As peculiaridades do meio delimitam as esferas de interesses; motivam as aplicações dos conhecimentos e das técnicas. E inspiram aquisições originais no âmbito científico – e ao próprio pensamento filosófico, como o pragmatismo americano. (GÓES SOBRINHO, 1946, p.285).

Dessa maneira, o autor se dispõe a criar um humanismo de base brasileira, respeitando a realidade do país, e não fazer uma adequação da cultura estrangeira.

Góes Sobrinho não era contra o ensino de humanismo clássico; contudo, achava que se deveria levar em consideração a situação do país, e não se deveria sonegar o concreto. A língua nacional deveria prevalecer, ao invés das línguas “mortas”. E a abstração deveria se alimentar de outras realidades, com uma base concreta. Viver apenas da contemplação de coisas passadas, por meio de abstrações, seria viver um falso humanismo, não condizente com a humanidade daquela época – e quem sabe da nossa.

Entendemos o humanismo como sendo um exercício dos atributos e faculdades individuais realizados com a transferência da cultura, no sentido de melhor compreensão e melhor prática das relações humanas, bem como de melhor julgamento e efetivação dos destinos do indivíduo e do grupo. (GÓES SOBRINHO, 1946, p.296).

Nesse sentido, caberia à escola efetivar esse novo humanismo, que havia sido imposto pelas mudanças que ocorriam na sociedade.

Visão semelhante aparece no artigo de Coutinho (1957), porém, esse autor enuncia o problema do humanismo de um modo diferente: afirmando que o novo humanismo não seria um modo de ensinar as humanidades, mas algo mais amplo do que isso, a saber, uma concepção filosófica capaz de orientar os fins da educação. Ele salienta que o humanismo seria a realização plena do homem. “É isso o humanismo: a busca da perfeição humana, do aprimoramento da natureza humana, do melhor ajustamento do homem a si mesmo, a seu ambiente, o seu perfeito desenvolvimento físico, moral, estético, espiritual” (COUTINHO, 1957, p.16-7). O humanismo seria uma aspiração do homem perfeito e, ao mesmo tempo, os meios para atingir esse objetivo, ou seja, os caminhos a serem percorridos pela sua

humanização. “O homem humaniza-se pelo exercício da cultura, pela prática da vida espiritual, pela fruição da arte, pela integração na vida da comunidade” (COUTINHO, 1957, p.17). A cultura seria concebida como um dos caminhos para a humanização de noções mortas, porque esta seria inútil. A cultura deveria ser vista como algo de comunhão, na qual o povo se unificaria. Todavia, diz ele:

O mundo moderno é a expressão de uma grande crise, que no fundo é uma crise do espírito, da inteligência. O mundo moderno minou as bases metafísicas da inteligência e a sua função, pondo em dúvida a veracidade da razão e as pretensões de atingir a verdade. Do pragmatismo ao subjetivismo; do naturalismo ao cepticismo; ao anti-intelectualismo ao racionalismo, por todos esses caminhos, ao parecer opostos, o espírito levou o pensamento humano a descrer de suas próprias capacidades. Cépticos e inimigos da inteligência, os primeiros incrédulos, e os segundos propondo outras armas, fora da razão, para a conquista da verdade, tais como o recurso à vontade, aos instintos, à ação; racionalistas, divinizando o sujeito humano; todos conduziram ao individualismo intelectual absurdo e desmoralizante, causa de cepticismo e agnosticismo. (COUTINHO, 1957, p.18).

Essa crise de inteligência seria resultado do humanismo burguês, em que a cultura é tomada como uma recepção do que já está feito. Muitas vezes, também o humanismo pode ser confundido com humanidade, como ocorreu no Renascimento (o cultivar o homem), enquanto esta seria apenas um instrumento do humanismo, seu meio literário e algumas vezes científico. No entanto, o humanismo não poderia ser identificado como um grupo de assuntos ou disciplinas, mas, sendo uma finalidade, um ideal, seria postulado como uma concepção de homem, como pessoa, um membro ativo da sociedade (adquirindo pelo aprendizado moral, intelectual e espiritual). Nesse sentido, para Coutinho (1957), seria um equívoco separar ciência e humanismo, espírito e método científico, pois o humanismo moderno seria impregnado de ciência. Essa crise contemporânea conduziria a isto, ao desajustamento do homem com a ciência (vista muitas vezes como algo ruim) e a técnica, colocada à disposição.

Todos são estudos humanos, vale dizer, humanísticos. É para a conciliação entre êsses dois pólos da cultura que se inclinam tanto os cientistas quanto os humanistas, no intuito de se fazerem entender os dois tipos de estudo, inclusive no domínio educacional, pondo termo à velha e anacrônica atitude de oposição, pois em vez de se excluírem na busca da verdade, eles se completam e se auxiliam mutuamente. (COUTINHO, 1957, p.25).

A verdadeira formação humanística permitiria ao homem conhecer as experiências passadas, propiciando-lhe a consciência dos problemas presentes e as aspirações futuras. Por isso, o conteúdo de uma educação humanística deveria abranger a ciência, as letras, a filosofia, sem que ocorressem divisões para determinar uma unidade e a continuidade da

cultura humana. Esse novo humanismo teria que condizer com o progresso que estava acontecendo e que imporia uma revisão dos objetivos educacionais, da maneira de ensinar e do que ensinar.

Uma outra formulação e elaboração do problema do humanismo pode ser encontrada no artigo de Chagas (1959). Para ele, a educação humanística tradicional consistia em perpetuar os modos de vida que vinham de seus maiores. O humanismo seria, naquela época, a transmissão de uma erudição. Essa escola era fixada em um tipo determinado de homem, representante de uma classe social. Contudo, esse tipo de educação não seria mais eficaz no mundo moderno e seria responsável por um desajustamento com a realidade moderna. O que se proporia seria um estudo do passado, mas com vistas ao futuro e ao presente, para que se pudessem satisfazer as necessidades atuais do indivíduo e o meio no qual estivesse inserido.

Por estudos do passado compreendemos, isto sim, a *síntese* das experiências que o homem foi deixando através das sucessivas gerações, ou seja, daqueles *depósitos* – como os chamou John Dewey – que se foram acumulando ao longo dos tempos e se encontram, portanto, na base de cada aquisição presente. (CHAGAS, 1959, p.51, grifos do autor).

Para que o aluno aprenda, no caso, as línguas mortas, há de ter interesse. O mundo atual pede escolas técnicas, que preparem os alunos para a profissionalização. Entretanto, seria oportuno ter em mente que os princípios transmitidos aos alunos somente seriam válidos se fossem desenvolvidas formas positivas de pensamento e ação. A formação geral e a especialização não deveriam ser compreendidas como categorias antagônicas.

O equilíbrio entre elas deve realizar-se há de consistir na sua conveniente integração, através de um ensino que propicie formação geral ao promover qualquer especialização e, de outra parte, sempre se esteja especializando um pouco, ensinando a fazer algo, quando em primeiro plano figure o propósito amplo de educar. (CHAGAS, 1959, p.60).

Em linhas gerais, essas reformulações acerca do humanismo que embasava as teorias pedagógicas, a partir de certas apropriações do pensamento de John Dewey e de outras fontes, procuravam adequar teoricamente os pressupostos filosóficos educacionais, orientadores da prática educacional, ao desenvolvimento social brasileiro e às vicissitudes históricas, ocorridas no pós-guerra. Autores como Góes Sobrinho (1946), Coutinho (1957) e Chagas (1959) procuraram reformulá-lo, tendo em vista os problemas emergentes do ensino, a polarização entre a ciência e o humanismo, o ensino científico e humanista. Buscaram equacionar teoricamente esses problemas e polarizações, no sentido de pensarem em uma concepção de homem integral a ser formado pela educação, mas hábil e tecnicamente

preparado para enfrentar os desafios de seu tempo, o progresso alcançado com a sociedade industrial, sem perder de vista os valores humanos, que a compreenderiam. Por sua vez, autores como Anísio Teixeira (1955) e João Roberto Moreira (1954, 1955, 1956) reformulam a concepção de humanismo pedagógico, considerando os problemas emergentes no campo das ciências da educação, conferindo a tal reformulação uma maior sofisticação teórica. Problematicam a dicotomia entre ciência e humanismo, de modo a configurar mais claramente uma concepção de humanismo científico, reconstruindo a filosofia da educação de Dewey e/ou recorrendo a outras fontes teóricas, de sorte a justificarem racionalmente os seus empreendimentos, no espaço e nos órgãos públicos, no INEP, no CBPE ou nos centros regionais de pesquisa. Dessa forma, tanto uns quanto outros veiculam uma concepção de humanismo científico que, de certo modo, os une num campo filosófico-educacional, ao mesmo tempo em que, conforme os problemas abordados e os objetivos propugnados, advogam proposições diferenciadas e discursos heterogêneos sobre temas comuns: o ensino humanista, a ciência e a filosofia da educação.

No caso de Anísio Teixeira e de João Roberto Moreira, há, ainda, uma preocupação em justificar a importância que conferem a uma orientação da pesquisa educacional, naquele momento histórico. O mesmo ocorre com outro autor, Jayme Abreu, que também faz parte dos educadores profissionais que atuam em órgãos de pesquisa, como o INEP e o CBPE. Os artigos de Jayme Abreu (1958; 1960) igualmente envolvem uma reconstrução da filosofia da educação de John Dewey e a sua apropriação específica, para justificar uma forma determinada do desenvolvimento de pesquisas educacionais e das ciências da educação. Embora Jayme Abreu (1958; 1960) compreendesse a filosofia da educação de Dewey de modo bastante semelhante à interpretação de Anísio Teixeira, ao tratar do tema da ciência e do humanismo, restringe-se à interpretação do pragmatismo enquanto uma teoria pedagógica.

Abreu (1960) parece interpretar o pensamento deweyano de maneira similar à de Anísio Teixeira, reconhecendo a necessidade de estender a sua filosofia da educação para compreender os aspectos relacionados aos valores humanos, a orientar provisoriamente a prática pedagógica, antes que as ciências da educação propriamente ditas. Também concorda com Moreira (1954, 1955, 1956) com o fato de que o pragmatismo deweyano seria uma das maneiras de discutir e de elaborar uma axiologia para o desenvolvimento das pesquisas educacionais e das ciências da educação. Contudo, discorda do fato de que estas últimas deveriam preceder e recontextualizar a filosofia ou a teoria geral da educação, no tocante a orientar a prática educativa, com o intuito de conferir maior precisão e objetividade a ela, adequando-a aos problemas culturais e educacionais de nossa realidade social. Ao contrário

disso, entende que cada modo de investigar esses problemas e de ensinar pressupõe uma filosofia da educação, sendo que esta dirige as pesquisas em educação e, conseqüentemente, a prática pedagógica informada por elas.

Afinal, para ele, o grande problema da improvisação das técnicas de pesquisa e da produção do conhecimento científico sobre a educação, no Brasil, se caracterizaria pela dissociação desses métodos e conhecimentos produzidos sobre uma filosofia da educação. Por esse motivo, citando Kilpatrick, defende que a filosofia da educação existe somente para ajudar os educadores, em suas tarefas, na sua criticidade, no auxílio do esclarecimento dos objetivos educacionais na avaliação dos métodos educacionais, em relação aos seus fins. Sendo assim,

A ausência de uma filosofia da educação assim entendida e efetivamente assimilada faz com que não estejam indenes de fragrantas contradições consigo mesmos, expoentes educacionais do país que, fosse o campo da educação já dominado por uma consciência profissional mais amadurecida e vigilante, não se veriam indiferentemente aplaudidas ao sustentarem teses as mais antagônicas seja entre si, seja em relação à filosofia que dizem alcançar (ABREU, 1958, p.72).

Em decorrência, Jayme Abreu se opõe ao diagnóstico esboçado por Moreira, acerca da necessidade de focar a pesquisa e as ciências da educação em detrimento de uma filosofia da educação.

Isso mostra haver uma disputa em torno das concepções de filosofia e de ciências da educação, entre os integrantes do INEP e do CBPE, ao longo dos anos 1950. Eles postulam formas de justificação ou de fundamentação teórica diferentes para as suas ações, no campo da pesquisa educacional, e de sua veiculação, no Brasil. No entanto, parecem eleger um inimigo comum, no campo político, que nesse momento disputa com eles a gestão desses órgãos, o destino das pesquisas e das políticas públicas em educação de nosso país.

Anteriormente, vimos quem é eleito como inimigo por Anísio Teixeira e, por assim dizer, por João Roberto Moreira, que também busca neutralizar os efeitos da filosofia de base metafísica ou essencialista, na educação, por meio de seu recurso às ciências sociais. No caso de Jayme Abreu (1958), essa definição parece ser ainda mais detalhada, oferecendo-nos um mapa do embate educacional, ocorrido no período, e um delineamento preciso acerca do que compreende por pesquisa educacional.

Fazendo um resumo do pensamento exposto por John P. Wynne (em livro dedicado a John Dewey), William Heard Kilpatrick e Boyd H. Bode, três experimentalistas, Abreu sugere existirem três tendências de pesquisas, em educação, que envolveriam três filosofias da educação. A primeira dessas tendências seria denominada de *Autoritarismo Educacional*.

Ela conceberia a educação como produto de influências exteriores, que formariam os indivíduos e que poderiam ser controladas objetivamente, por intermédio das ciências ou de formas artísticas que pressuporiam um modelo universal de homem a ser formado, justificado racionalmente.

Os que adotam essa forma da teoria do autoritarismo educacional julgam comumente os educadores profissionais pertencentes a dois grupos distintos. A função de um grupo é a pesquisa educacional ou o estudo científico da educação, enquanto que a do outro, freqüentemente chamada de trabalhadores práticos é o ensino, supervisão, administração ou qualquer trabalho prático que seja necessário ao desenvolvimento de planos de ação, programas e atividades escolares. Os cientistas educacionais trazem os que lidam com as escolas informados dos objetivos a serem visados e dos meios mediante os quais possam ser alcançados. (ABREU, 1958, p. 82).

Ao contrário das teorias do autoritarismo, a segunda tendência, denominada de *Laissez-faire educacional* ou de *romantismo educacional*, seria caracterizada por uma concepção de educação centrada no desenvolvimento da natureza ao indivíduo, que determinariam as tendências e os desenvolvimentos individuais, fundando-se numa *teoria da contingência subjetiva* e levando em conta a existência de individualismo interior, que deveria ser expresso e desenvolvido. Essa tendência teria a influência da tradição de Rousseau, alguns aspectos da filosofia de Bergson, do idealismo romântico e da psicanálise. Desse ponto de vista filosófico, para essa tendência, o importante seria limitar as pesquisas em educação a situações da prática escolar, também envolvendo professores e, sobretudo, alunos, não sendo necessário envolver outros pesquisadores, mas apenas saber como utilizar os conhecimentos produzidos pelas ciências, não uma ciência da educação autônoma, para incrementar o ambiente e ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos educandos. De preferência, este último propósito deveria ocorrer sem a intervenção direta do pesquisador ou do professor, já que se encontram diretamente ligados à atividade do ensino e sabem quais seriam os problemas imediatos a serem investigados cientificamente e a serem resolvidos, conforme as conveniências dessa atividade de ensino.

Embora a pesquisa educacional, assim concebida, seja funcionalmente ligada ao ensino, como é bom que seja, ela assim se torna, todavia, apenas um aspecto do ensino, que por sua vez é somente um aspecto das atividades incluídas no desenvolvimento dos chamados propósitos do aluno, indesejáveis na medida em que não exigem a cooperação da inteligência em sua seleção (ABREU, 1958, p.91).

Essa teoria da pesquisa educacional pode ser designada como a teoria do método científico. O método seria visto aí como qualquer tentativa que se afaste de julgamentos

empíricos e ações rotineiras, sabendo-se que, quanto mais matérias das ciências a educação usa, mais científica ela se torna e, dessa forma, ela também progrediria naturalmente.

A função da pesquisa educacional é, assim, tornar a educação escolar mais científica. Em outras palavras isto significa que a pesquisa científica na educação deve buscar remover a ação rotineira e as opiniões empíricas nas atividades dos dirigentes das escolas e tornar os educadores mais seguros, mais esclarecidos sobre a tarefa que executam (ABREU, 1958, p.92).

Essa concepção de pesquisa seria adotada pela terceira tendência, chamada de *experimentalismo educacional*. As teorias pedagógicas formuladas a partir dessa perspectiva se caracterizariam como teorias da contingência funcional. Elas teriam o intuito de consolidar a experiência educativa como sendo uma função da interação entre indivíduo e ambiente, sendo elaboradas pelos representantes do experimentalismo e de uma filosofia da educação inspirada nessa tradição filosófica, tais como Dewey, Bode e Kilpatrick, entre outros, que obtiveram grandes contribuições de Charles Peirce, Ferdinand Schiller, William James e George Mead. Os seguidores dessa tendência não se limitariam apenas a objetivos, métodos e matérias (como os autoritários) e a problemas educacionais imediatos (como o *laissez-faire*). Os problemas que seriam abordados pelo experimentalismo surgem na ação, sendo que alguns deles poderiam ser resolvidos pelos conhecimentos científicos existentes, enquanto outros necessitariam de estudos originais, a serem experimentados. Para essa tendência, toda teoria educacional deveria começar e terminar na prática escolar, pois seria por meio da prática que os problemas seriam gerados, investigados e testados, produzindo resultados os quais poderiam ser generalizados, através das pesquisas educacionais.

Assumindo a posição dessa terceira tendência, após desfazer uma série de confusões entre seus próprios seguidores³⁷, Abreu analisou criticamente as tendências e as correntes das filosofias e teorias gerais da educação e suas implicações para as pesquisas educacionais. Ele

³⁷ O experimentalismo educacional também foi designado como pragmatismo e instrumentalismo, sendo considerados como filosofias progressistas, na medida em que se opunham às teorias e às práticas nacionalistas. Contudo, existiriam diferenças entre a escola progressista definida pela Associação de Educação Progressiva e o experimentalismo educacional, pois este último não estaria ligado diretamente a nenhum movimento escolar. Tanto que os experimentalistas, ao criticarem a escola progressista, buscavam incentivá-la, de maneira a fornecer subsídios para que adotasse seus princípios filosóficos. Essa aproximação entre elas também serviu para justificar as críticas que ambas faziam à escola tradicional e à realização de movimentos na busca do desenvolvimento de uma nova escola. Afinal, os experimentalistas acreditavam que os seguidores da educação progressiva eram mais suscetíveis à influência de sua concepção filosófica. Essa provável união obteve resultados insatisfatórios, pois muitos progressistas deixaram de adotar a posição experimentalista para adotar as teorias de Rousseau, dos naturalistas românticos e dos psicanalistas. E a escola progressista não tinha uma interpretação sistemática dos princípios da filosofia do experimentalismo, na proporção em que, em alguns pontos, mantinha elementos aos quais os experimentalistas eram avessos. Por fim, a filosofia do experimentalismo almejava melhorar os métodos educacionais, auxiliando-os com uma filosofia que iria dirigi-lo e encaminhá-lo, organicamente.

criticou o “Autoritarismo Educacional”, em razão de uma de suas correntes apresentar as investigações científicas como determinantes das práticas pedagógicas, porque isso levaria à idéia de que poderia existir uma ciência autônoma da educação; e em virtude de a outra corrente compreender a educação enquanto uma arte e o professor enquanto aquele que, recorrendo aos recursos da ciência, tiraria os alunos do senso-comum, tornando mais científica e eficaz a atividade de ensino. Para ele, o professor não deveria tentar ser um cientista, já que esta seria uma tentativa fútil e hostil para o magistério. Por esse motivo, conforme Cunha (2001), Abreu critica os dogmáticos pela posição de desprezarem a ciência e tentarem impor o pensamento de um professor artista, com uma sabedoria, por assim dizer, superior. Com isso, ele procura demonstrar que, se a educação não fosse uma ciência, não deixaria de ser uma arte. “O posicionamento de Abreu visava, deste modo, lançar por terra a antítese entre as concepções de educação como arte e como ciências” (CUNHA, 2001, p.96).

Nem por isso Abreu deixava de considerar importante a pesquisa educacional destinada ao aprimoramento das práticas pedagógicas, mas compreendia também que aquela não deveria ditar os meios destas práticas. Embora aceitasse a visão de que a pesquisa deveria ocorrer no campo da prática escolar, integrando professor e aluno e os conhecimentos da escola e da comunidade, ele não concebia que esta deveria se restringir apenas a um método científico que, quando aplicado à atividade de ensino, resolveria todos os problemas escolares. Também não admitiria, criticando o *Laissez-faire* ou o *Romantismo Educacional*, deter-se mais nos assuntos do cotidiano, afastando as investigações aplicáveis às situações mais gerais, transformando os objetivos dos alunos em objetivos da educação. Ao contrário, através do conhecimento das condições locais e do desenvolvimento do aluno, ele propunha uma educação entendida como uma arte que, em seu contato com a ciência, tornaria mais científica a atividade de ensino, sem deixar que esta se rendesse aos conhecimentos externos à escola. Por sua vez, essa arte em que consiste a educação e essa atividade que caracteriza o ensino, em bases científicas, deveriam, segundo esse autor brasileiro, guiar-se por uma filosofia da educação fundamentada no experimentalismo filosófico, que, não obstante suas vicissitudes, teria uma função axiológica, por mais provisória que fosse e, enquanto tal, estaria sujeita às reconstruções exigidas pela comunidade escolar e pela sociedade em geral.

Embora Abreu assumisse essa posição crítica, em relação às outras tendências, tendo em mente o debate norte-americano, nesse artigo, não deixa de indicar algumas alternativas para o desenvolvimento das pesquisas educacionais e para a constituição das ciências da educação, no Brasil. Define os seus usos conforme a filosofia da educação de John Dewey, reafirmando-a numa realidade educacional que seria alheia a esse debate. Talvez, além de se

contrapor à posição de Moreira, ele tenha pretendido, com isso, defender qual filosofia da educação deveria ser adotada e suprir as improvisações de nossas pesquisas educacionais e da falta de uma axiologia que orientasse o desenvolvimento das ciências da educação, em nosso país, e que, decerto, fosse modificada por ele. Para além de buscar superar o debate sobre se a educação deveria ser objeto de uma ciência autônoma, como queria Moreira, ou de uma arte, como pretendia Teixeira, Jayme Abreu procura apropriar-se da filosofia da educação deweyana para tratar das pesquisas educacionais. Reconstruindo essa filosofia da educação, em um contexto em que os rumos da pesquisa educacional seriam um problema emergente, ele postula a elaboração destes como um meio de esclarecer e unificar os renovadores da educação, já que outras elaborações teóricas estariam em processo de elaboração pelas outras tendências filosófico-educacionais em jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de 1944 a 1964 se caracterizou por grandes mudanças nos setores político-econômico-social do país, promovidas pelo desenvolvimento da ciência e pela busca da industrialização. Uma parte dos problemas analisados pelos autores brasileiros que reconstruíram a filosofia da educação de John Dewey, nos periódicos educacionais, é característica desse contexto, porque, no período do pós-guerra, além da democracia, os problemas decorrentes das atrocidades cometidas contra a humanidade, o fracasso de uma humanização do próprio homem, por intermédio da educação, e, particularmente, do ensino escolar, sugerem uma reformulação das teorias pedagógicas em quase todo o mundo, inclusive, no Brasil.

Mais do que uma tentativa de reformulação dessas teorias e da necessidade de redefinir os rumos da educação, nesses países, as teorias constituídas por um conjunto de saberes científicos, abrigados sob a denominação de ciências da educação, começavam a ser discutidas de modo um pouco mais aprofundado, com o intuito de compreender o que teriam efetivamente de científico e de filosófico. Dessa forma, tentava-se debater, concomitantemente a uma maior especialização dos saberes sobre a educação, os usos que deveriam ser feitos da ciência e da filosofia, sob uma perspectiva de humanismo, ou que os questionasse pelo seu uso instrumental na construção das teorias pedagógicas ou os incorporasse a uma finalidade humana e, portanto, dentro de princípios éticos provisoriamente definidos.

Melhor dizendo, com todas as mudanças que estavam acontecendo, era necessária a implantação de práticas pedagógicas que fossem fundamentadas na compreensão científica das necessidades sociais. Por conseguinte, via-se a necessidade de rever as teorias pedagógicas em torno de um humanismo que propiciasse a formação integral do homem, por intermédio de uma educação democrática. O humanismo estava vinculado a um período crítico, de busca por ajustamento da formação do homem aos recursos providos pela ciência e pela técnica, que estariam a sua disposição, e não somente a literatura e as línguas clássicas, responsáveis pela formação espiritual do homem ou a religiosidade. Nesse contexto, a educação tinha papel fundamental, pois era o meio para implantação da condição democrática, não permitindo que o mundo retornasse à condição de barbárie que fora imposta com a Segunda Guerra Mundial. No pós-guerra, a única educação que deveria ser permitida era a democrática. Com isso, o humanismo se tornou tema tático na demarcação do campo

educacional, pois conferiria legitimidade às propostas pedagógicas em confronto, visando a uma universalidade, visto que procurava assinalar a relação entre indivíduo e sociedade, nas teorias pedagógicas difundidas, adaptando-as aos aspectos particulares da cultura do país. Isso se pode comprovar, com a leitura dos artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e na revista *Educação e Ciências Sociais*.

Diante da situação instalada, o INEP e o CBPE, por meio de seus periódicos, encaminhavam aos profissionais da área as discussões sobre o ensino que a elite do pensamento renovador considerava mais condizente e relevante para ser utilizado na escola. As revistas publicavam os resultados das pesquisas, reflexões temáticas que tinham a pretensão de melhorar a qualidade do ensino, no país. Um dos pontos mais discutidos nesses periódicos girava em torno da institucionalização da ciência, que estava em ascensão no período.

Nesse debate, produzido sobretudo nos anos 1950, além das críticas às implicações da aplicação das ciências e das técnicas ao ensino, tratava-se de focalizar o papel da filosofia da educação, na pesquisa sobre a educação, além de compreendê-la como parte desse processo de ensino e de constituição das teorias pedagógicas, sob a orientação de determinados princípios filosóficos, éticos e antropológicos. Particularmente, nos periódicos analisados, esse debate delineia o início de uma discussão filosófica sobre a educação, em torno de problemas e questões mais específicas, que indicam um processo de especialização da filosofia da educação, no Brasil. Participam do delineamento desse campo educadores brasileiros que se apropriam, não somente do pragmatismo, como também do tomismo, do neotomismo, do existencialismo, do marxismo, entre outras correntes filosóficas, consideradas como úteis para auxiliar na reflexão sobre os problemas e as questões delimitadas, o que implica dizer que eles constroem teorias pedagógicas divergentes entre si e concepções de prática educativa, desenvolvidas nas escolas, completamente opostas, senão pelos métodos de ensino propostos por elas, ao menos pelas perspectivas filosóficas e científicas que apresentam, para legitimá-las.

O pragmatismo deweyano foi uma das correntes filosóficas que influenciou o período em questão, assim como ocorrera nas décadas anteriores, em sua concepção de respeito às particularidades individuais e, ao mesmo tempo, de incentivo à observação das necessidades do progresso social. Seguindo tal concepção, alguns educadores brasileiros empregaram o pragmatismo deweyano para configurar, entre outros, um conceito de democracia e de educação que servisse de base a seus projetos políticos e pedagógicos, conferindo-lhes certa legitimidade, dentro do debate filosófico-educacional da época. Durante o período de 1944 a

1964, os temas filosófico-educacionais ganharam projeção, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e na revista *Educação e Ciências Sociais*. Com base nessas revistas, buscamos, nesta pesquisa, introduzir uma discussão sobre a forma como o pragmatismo foi recebido, interpretado e apropriado, nesse período, com o intuito de pensar esses temas, focalizando artigos de autores como Anísio Teixeira, João Roberto Moreira e Jayme Abreu. Desse modo, procuramos elucidar algumas proximidades e divergências acerca da interpretação dessa corrente filosófica, no período de 1944 a 1964, entre os autores citados e as implicações destas para definir o papel da ciência e da filosofia, na constituição do discurso pedagógico por eles proferidos, expressos nos artigos aqui analisados.

Foram identificadas duas interpretações do pragmatismo deweyano. Uma delas, caracterizada pela compreensão da filosofia de John Dewey e, em seu interior, a sua filosofia da educação; outra interpretação, marcada pela compreensão da obra do filósofo norte-americano pelos textos e livros escritos sobre a educação, onde esboça uma teoria pedagógica e os princípios de sua filosofia da educação. Entre os autores brasileiros que escrevem nos periódicos analisados, Anísio Teixeira foi aquele que desenvolveu uma interpretação filosófica ou pedagógica da obra de John Dewey, pois o seu pensamento foi o que mais se assemelhou ao do filósofo John Dewey, não apenas em suas configurações filosóficas, mas também quanto ao ideal da existência democrática, proporcionada por uma vida em comunidade. Outro autor que se sobressaiu, nessa compreensão mais filosófica do pensamento deweyano, foi Newton Sucupira, cujo pensamento estava mais voltado para a busca de uma metafísica que justificasse a teoria deweyana. Em relação à interpretação fixada sobre um veio mais pedagógico e filosófico-educacional da obra de John Dewey, dentre os autores brasileiros, destacamos a interpretação de Jayme Abreu, preocupado com uma busca pela compreensão dos movimentos políticos educacionais que ocorriam no período, como eram realizadas as pesquisas educacionais, dando ênfase ao empirismo educacional, no qual se enquadrava o pragmatismo deweyano. Há, ainda, aqueles que, ao interpretar a filosofia da educação de John Dewey, ou a modificam, por utilizar outras fontes, como o faz Fernando de Azevedo, para tratar da política educacional, ou a reconstroem, como faz Moreira, para tratar de temas como o das relações entre a filosofia e as ciências da educação.

Entre as apropriações produzidas sobre a filosofia da educação de Dewey, no Brasil, com o objetivo de discutir temas como o humanismo, a ciência e a técnica, envolvem-se nesse debate autores como Anísio Teixeira e João Roberto Moreira, produzindo posições diferentes sobre o tema em questão. Tais posições levam à proposta, respectivamente, de reafirmar e de reconstruir a filosofia da educação de John Dewey, de sorte a enfocar problemas brasileiros,

relacionados à filosofia e às ciências da educação, e, em acréscimo, para produzir uma forma de humanismo. Segundo Teixeira, esses problemas se encontrariam em torno da necessidade de uma ênfase das pesquisas em educação, pressupondo uma filosofia da educação, antes do que uma ciência da educação, já que, para ele, a educação era concebida como uma arte que, neste caso, precisava mais de filosofia do que de ciência. Por sua vez, para Moreira, esses problemas se caracterizariam pelo fato de não termos pesquisas empíricas e não possuímos uma ciência particular da educação que, conjuntamente com as ciências gerais da educação e de uma axiologia, definida pela filosofia da educação, impediria um ordenamento científico para as teorias e para as práticas pedagógicas, desenvolvidas no Brasil.

Nesse sentido, procuramos mostrar que todos os autores citados valorizam o papel da ciência para a educação e procuraram se apropriar do pragmatismo para pensar sobre os problemas educacionais brasileiros, revelando um esforço de adequação dessa corrente filosófica às demandas de nossa sociedade. Contudo, cada um deles assume uma posição particular em relação à ciência e, em especial, ao papel da filosofia, esboçando uma interpretação diferente dessa corrente de pensamento e, conseqüentemente, conferindo sentidos distintos ao discurso pedagógico formulado por eles, a ponto de expressarem sutis divergências, pouco enfocadas na literatura sobre os renovadores educacionais brasileiros, que, em geral, preferiu compreendê-los como portadores de uma unidade, facilitando a sua exaltação e, posteriormente, a sua crítica.

Pensando esse movimento na diversidade que o constitui, no Brasil, foi possível notar aqui uma tentativa de superar a dicotomia entre ciência e filosofia, enquanto saberes que divergem apenas em grau, com respeito aos do senso comum e entre si. Anísio Teixeira procurou fazer isso, destacando o papel do conhecimento científico no diagnóstico e na solução dos problemas educacionais. Não obstante, reconhecia que, pelo fato de a educação ser uma arte, ela dependeria mais da filosofia, que ofereceria aos dados da realidade um sentido prospectivo a ser alcançado, sem que, para isso, fosse necessário estabelecer uma divisão clara entre fins e meios, mas sim buscando compreendê-los como uma parte constitutiva de um processo contínuo, no qual os meios reformulam os fins e vice-versa. J. Roberto Moreira, por sua vez, procurou estabelecer uma nítida divisão entre meios e fins, cabendo à filosofia definir este último, a partir de um ideal de homem e de sociedade, e às ciências a definição daqueles, a partir das ciências sociais e de seus métodos, acreditando que, com isso, seria possível uma maior adequação da teoria e da política educacional elaborada aos problemas específicos de nossa realidade. Com esse propósito, Jayme Abreu destacou o papel do que denomina empirismo filosófico deweyano, para a coordenação da pesquisa

educacional e da produção do conhecimento científico, no Brasil, levando em conta os dados de nossa realidade e o sentido prospectivo, nos termos esboçados por Anísio Teixeira, contrapondo-se ao autoritarismo e ao *laissez-faire* educacional, porém, não deixando de valorizar as ciências básicas e aplicadas em educação e, sobretudo, a necessária articulação delas entre si mesmas e com respeito à filosofia. Nesse sentido, pode-se dizer que essas sutis divergências, embora não indiquem fissuras mais graves em termos pedagógicos, sugerem traços distintos em termos filosófico-educacionais, dentro do movimento renovador educacional brasileiro, a serem mais bem explorados pelas pesquisas sobre o tema, auxiliando a compreender, em toda a sua complexidade, o papel desempenhado pelo pragmatismo, em nosso país.

Essa correlação de forças, no debate pedagógico do período, embora não de forma tão específica, já vinha ocorrendo desde os anos 1930, pelo menos, num campo mais político e ideológico do que propriamente acadêmico, e entre doutrinas como as tomistas ou neotomistas, pragmatistas e marxistas. No período e nos periódicos analisados, porém, tal correlação de forças, em discussão, ganha um contorno mais delimitado, ao redor do qual se pode notar a emergência de um debate sobre os pressupostos da filosofia da educação em jogo, ainda que não propriamente com essa denominação. Não parece ser possível dizer, como postulado por Severino (2002), que as pesquisas em Filosofia da Educação teriam começado somente a ser motivadas, de um modo mais direto, a partir dos anos 1970, com a criação dos programas de Pós-Graduação. Pelo exposto, esse debate filosófico-educacional já havia começado nos anos 1930 e, se formos definir a filosofia da educação envolvendo questões ou de temas mais específicos, ele aparece de um modo marcante entre os anos 1944 e 1964, não apenas porque uma determinada concepção de filosofia da educação se funda em torno daqueles, mas também pelo fato de emergirem de um confronto de perspectivas teóricas diversas e produzirem teorias pedagógicas divergentes entre si.

Com a emergência de perspectivas teóricas diversas, e não somente aquelas representadas pelos educadores católicos e pelos renovadores educacionais, esse debate filosófico-educacional se torna um pouco mais complexo, nas revistas analisadas. Mesmo o confronto entre católicos e renovadores educacionais, que antes era resultado de um confronto doutrinário, nessa ocasião, passa a se concentrar em volta de temas como os da democracia, do humanismo, do uso da filosofia e das ciências, na formulação das teorias pedagógicas e dos pressupostos filosóficos destas últimas. Esses temas enfraquecem o sentido ideológico do confronto travado nas décadas anteriores, embora este ainda permaneça, e conferem a ele um contorno mais delimitado e especializado. Talvez, essa mudança assinalada não indique

grandes rupturas com a tradição da filosofia da educação, no Brasil, porém atribui a ela um sentido mais especializado, quase como a de um campo de pesquisas que permeia e que pode ser aplicado à educação ou, então, que legitima as teorias pedagógicas, dependendo da perspectiva filosófica adotada.

Isso não significa que, dependendo da perspectiva filosófica adotada, haja uma unificação e certa homogeneidade em torno da teoria pedagógica produzida ou mesmo da filosofia da educação assumida. É o que demonstramos, referindo-nos àqueles autores estrangeiros e brasileiros que publicam seus artigos, nos periódicos educacionais brasileiros, entre 1944 e 1964, apropriando-se da filosofia da educação de John Dewey, modificando-a, a partir de outras ciências, ou readequando-a, para tratar de problemas que emergem de contextos educacionais bastante específicos. A começar pelas críticas dirigidas a essa filosofia da educação e às propostas de reconstruí-las, desde os limites em que se encontra na experiência educacional norte-americana, nos termos diagnosticados pelos autores estrangeiros. Tais críticas servem de parâmetro de comparação em relação às formas pelas quais a filosofia da educação de Dewey é apropriada pelos autores brasileiros, para tratar dos temas supramencionados e, de certo modo, para recontextualizá-la, diante dos problemas que emergem de nosso contexto educacional e debate pedagógico. Desse modo, entendemos ter auxiliado a compreender um pouco melhor o debate filosófico-educacional brasileiro produzido nesse período, analisando uma das perspectivas que se encontra nessa disputa, em toda a sua dispersão e heterogeneidade.

Esperamos, com esta pesquisa, ter contribuído para um melhor delineamento da recepção do pragmatismo, na constituição da filosofia da educação, no Brasil. Contudo, por nos atermos à busca de compreender a recepção do pragmatismo, nossas conclusões deverão ser implementadas, completadas, no futuro, pelo estudo das demais correntes filosóficas em voga, no período. Por esse motivo, não podemos caracterizar de forma conclusiva o tipo de filosofia da educação que se tornou hegemônica, no período estudado, visto que nele ocorreu o que poderíamos dizer uma luta entre várias correntes filosóficas que tentavam se impor, dentre as quais nos propusermos analisar apenas a informada pelo pragmatismo de Dewey.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ABREU, Jayme. Filosofias da educação e pesquisa educacional. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.3, n.7, p.21-98, abr.1958.

_____. Atualidade de John Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.34, n. 80, p. 8-16, out./dez.1960.

AÇÃO do INEP e centros de pesquisa no quinquênio 1956-60. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.35, n.81. p.93-135, jan/mar.1961.

A EDUCAÇÃO brasileira e as influências estrangeiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.9, n.25, p.227-228, nov/dez.1946.

A EDUCAÇÃO brasileira no ano de 1953. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.21, n.53. p. 145-150, jan/mar.1954.

A EDUCAÇÃO comum do homem moderno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.34, n.80, p.3-7, out/dez.1960.

ATHAYDE, Tristão de. Educação democrática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.5, n.15, p.448-453, set.1945.

A VITALIZAÇÃO da universidade brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.85, p.3-7, jan/mar.1962.

AZEVEDO, Fernando de. Educação para a democracia. In _____. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p.165-176.

_____. Na pesquisa das raízes de uma instituição. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n.5, p.18-26, jul/set, 1964.

_____. A renovação e unificação do sistema educativo. In: _____. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976, p.163-218.

BENJAMIN, Harold. A influência de John Dewey sobre a prática educacional. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 7, n.13, p.15-28, fev.1960.

_____. A educação e ao ideal democrático. Rio de Janeiro: CBPE, 1960. Resenha de: OSÓRIO, Beatriz. A educação e o ideal democrático. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n.85, p.198-201, jan./maio.1962.

BRAMELD, Theodore. Necessidade imperiosa de reconstrução de uma filosofia da educação. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.8, n.14, p.7-16, jun.1960.

BRANDÃO, Zaia. A “intelligentsia educacional”: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da escola nova no Brasil, 1992. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1992.

BRITO, A. Oliveira. Educação para todos os brasileiros. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.9, n.17, p.3-10, maio/ago.1961.

CAMPANHA do livro didático e manual de ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.23, n. 58, p.179-180, jun/abr.1955.

CAMPOS, Fernando Arruda. **Tomismo e neotomismo no Brasil**. São Paulo: Editorial Grijalbo Ltda, 1968.

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

CARVALHO, Antônio Pinto. Democracia e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.35, n.82, p.165-168, abr/jun.1961.

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. A profissionalização e as práticas de organização dos professores: estudos a partir da imprensa periódica educacional. In: CATANI, Denice Barbara ; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHAGAS, Valnir. Humanismo e técnica em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.31, n.74, p.48-64, abr/jun.1959.

CHILDS, John Lawrence. Democracia e método educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.2, n. 5, p. 206-211, nov. 1944.

COHN, Amélia. A vocação de mestre. In: FALEIROS, Maria Izabel Leme e CRESPO, Regina Aída (Org.). **Humanismo e compromisso: ensaios sobre Octávio Ianni**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

COHN, Gabriel. Crise e metamorfoses: aspectos metodológicos da obra de Octávio Ianni. In: FALEIROS, Maria Izabel Leme e CRESPO, Regina Aída (Org.). **Humanismo e compromisso: ensaios sobre Octávio Ianni**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

COUTINHO, Afrânio. O homem moderno e o humanismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.27, n.65, p.16-27, abr/jun.1957.

_____.Editorial. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.8, n.14, p.3-6, jun.1960.

CRISE no ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.15, n.41, p.3-4, jan/mar.1951.

CUNHA, Marcus Vinicius. **O indivíduo e a sociedade no ideário escolanovista** (Brasil: 1930-1960). 1992. 339f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. A antinomia do pensamento pedagógico: o delicado equilíbrio entre indivíduo e sociedade. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.19, n.2. p.189-204. jul./dez.1993.

_____. Dewey e Piaget no Brasil dos anos trinta. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p.5-12, maio.1996.

_____. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped, n. 17, p. 86-99, maio/jun/jul/ago/2001.

_____. **John Dewey – a utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: GHIRALDELLI JR, Paulo (Org). **O que é filosofia da educação?** 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005 (no prelo).

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

EDUCAÇÃO para o trabalho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.2, n.5, p.177-178, nov.1944.

EDUCAÇÃO e democracia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.5, n.14, p.167-168, ago.1945.

FARIAS Doracy Rodrigues; AMARAL, Luíza Maria Sousa; SOARES, Regina Célia. Bibliografia de Anísio Teixeira, **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, Brasília, v.82, n.200/201/202, p.207-242, jan./dez.2001.

FERNANDES, Florestan. O cientista brasileiro e o desenvolvimento da ciência, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.34, n.80, p.31-59, out/dez.1960.

_____. A democratização do ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 71, p. 216-225, jul/set. 1960.

_____. Editorial. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 9, n.16, p.3-7, jan/abr.1961.

_____. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança provocada, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.32, n.75, p.28-78, jul/set.1959.

FRANCA, Leonel. Educação para a democracia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.10, n.24, p.133-41, mar/abr.1947.

GANDINI, Raquel. **Intelectuais, Estado e educação**: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944-1952. Campinas: Editora Unicamp, 1995.

GARCIA, Sylvia Gemignani. **Destino ímpar**: sobre a formação de Florestan Fernandes. São Paulo: USP, curso de Pós-Graduação em Sociologia: Editora 34, 2002.

GOÉS SOBRINHO, Faria. Educação, humanismo e cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.9, n.25, p.282-296, nov/dez.1946.

GOMES, Antônio Osmar. Educação para a democracia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.10. , n.27. , p.288-291, mar/abr.1947.

IANNI, Octávio. Condições sociais do ensino democrático. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 6, n.12, p.57-72, nov.1959.

JAMES, William. Pragmatismo. **Coleção Os Pensadores James**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

KELLY, Celso. Lei de Diretrizes – Reforma de base da educação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.40, n.92, p.3-9, out/dez.1963.

KILPATRICK, William Heard. A filosofia da educação de John Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p.77-91 jan/mar.1953.

LEMME, Paschoal. O manifesto da educação nova e suas percussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.65, n.150, p.275-72, maio/ago.1984.

LOPES, J. Leite. Editorial. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.6, n.12, p.3-8, nov.1959.

_____. A ciência e os países em desenvolvimento. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.19, n.21, p.3-8, set/dez.1962.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n.95, p.8-17, jul/set 1964.

MARIANI, Maria Clara. **Educação e ciências sociais**: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/inep.htm>. Acesso em: 22jan.2005,14:31:22.

MARICONDA, Pablo Rubén. John Dewey: vida e obra. **Coleção Os Pensadores Dewey**. São Paulo: Abril cultural, 1980.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOREIRA, João Roberto. O valor das ciências e os estudos educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 21, n.53, p.21-47, jan./mar.1954.

_____. O humanismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.24, n.60, p.45-103, out/dez.1955.

_____. A educação e o conhecimento do homem pelas ciências sociais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p.41-55, abr./jun.1956.

_____. Funções sociais e culturais da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.27, n. 66, p.53-81, abr./jun.1957.

NEWLON, Jesse. A influência de John Dewey na escola. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 1 n.1, p.50-65, mar.1933.

O INSTITUTO nacional de Estudos Pedagógicos em sete anos de atividades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.6, n. 16, p.95-135, out.1945.

OS ESTUDOS e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura. **Educação e Ciências Sociais**, São Paulo, v.1, n.1, p.5-6, mar.1956.

OTÃO, Irmão José. A reforma universitária brasileira. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 9, n.18, p.3-10, set/dez.1961.

PAGNI, Pedro Angelo. **Do “Manifesto de 1932” à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

PASQUALE, Carlos. Da educação depende o resgate de condições sociais injustas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.41, n.94, p.131-133, abr/jun.1964.

PÈCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PLANEJAMENTO educacional. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.10, n.20, p.3-8, maio/ago.1962.

POIGNANT, Raymond. Democracia, expansão econômica e reforma do ensino. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.29, n.69, p. 67-85, jan/mar.1958.

REVISTA Brasileira de Estudos pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.5-6, jul.1944.

RONDILEAU, Adrian. Pragmatismo e educação – origens do pragmatismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.7, n.20, p.249-59, fev.1946.

SAVIANI, Demerval. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 273-90, 1984.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousque; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org). **O que é filosofia da educação?**, 3.ed .Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.265-626.

SILVA, Heraldo Aparecido. **Pragmatismo e narrativas**: aspectos da filosofia da educação de Richard Rorty. 2002. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

STOIIDIECK, Henrique. A democracia através da escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.10, n. 20, p.12-16, jan/fev. 1947.

SUCUPIRA, Newton. John Dewey: uma filosofia da experiência. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 8, n.14, p.73-95, jan.1960.

_____.Institutos Universitários e pesquisa científica. . **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.40, n.91, p.3-5, jul/set.1963.

TEIXEIRA, Anísio. O discurso de posse. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr/jun. 1952.

_____. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 23, n.57, p.3-27, jan./mar. 1955.

_____. Ciência e humanismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.24, n.60, p.30-44, out/dez.1955.

_____. O processo democrático de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n.62, p.3-16, abr/jun. 1956.

_____. Ciência e a arte de educar. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.2, n.5, p.5-22, ago.1957.

_____. Editorial. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 3, n.9, p.5-9, dez.1958.

_____. Filosofia e educação. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 6, n.12, p.9-25, jul.1959.

_____. Editorial. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v7, n.13, p.3-13, fev.1960.

_____. A mensagem de Rousseau. . **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.88, p3-5, out/dez.1962.

_____.Revolução e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.39, n.90, p.3-7, abr/jun.1963.

TOLEDO, Caio Navarro de. **ISEB**: fábrica de ideologias. São Paulo: Ática, 1977.

XAVIER, Libânia Nacif. **A pesquisa educacional como razão**: análise de uma experiência institucional (1950-1960). Disponível em:< <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 24 de jan. 05, 09:23:30.

Apêndice

Apêndice A – Artigos da REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Autor	Título	Vol.	Nº	Página	Mês	Ano
Gustavo Capanema	Apresentação	1	1	3-4	Julho	1944
-	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1	1	5-6	Julho	1944
Laurenço Filho	A educação, problema nacional.	1	1	7-28	Julho	1944
A . Almeida Junior	Os objetivos da escola primária rural	1	1	29-35	Julho	1944
Helena Antipoff	Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas?	1	1	36-45	Julho	1944
Heloísa Marinho	A linguagem no pré-escolar	1	1	46-53	Julho	1944
Humberto Bastos	Sumário histórico da instrução no Estado de Alagoas	1	1	54-59	Julho	1944
Humberto Bastos	A educação no após – guerra	1	1	60-72	Julho	1944
Jacir Maia	Provas mentais na seleção de servidores públicas	1	1	73-83	Julho	1944
F. Charmot	A estrada real da inteligência	1	1	143-144	Julho	1944
Tito Ferreira Lívio	O problema da educação nacional (O Estado de São Paulo)	1	1	148-150	Julho	1944
Everaldo Blackheuser	O professor e a organização nacional (Formação, Rio)	1	1	150	Julho	1944
Pelagio Lobo	Caetano de Campos (O Estado de São Paulo)	1	1	150-154	Julho	1944
Nicanor Miranda	Clube de menores operários (O Estado de São Paulo)	1	1	154-155	Julho	1944
-	O ensino profissional e o SENAI	1	1	155-157	Julho	1944
-	A I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas.	1	2	163-164	Agosto	1944
A. Carneiro Leão	A educação para o após-guerra	1	2	175-180	Agosto	1944
Pe. Leonel Franca	As universidades e a defesa da civilização ocidental	1	2	181-188	Agosto	1944
Emílio Planchard	Aspectos atuais da psicologia e pedagogia do trabalho	1	2	189-202	Agosto	1944
M. Marques de Carvalho	Aspectos do ensino numa universidade norte-americana	1	2	203-212	Agosto	1944
Elisa Dias Velloso	A apresentação das questões nas provas de nível mental	1	2	213-218	Agosto	1944
Lourenço Filho (op.)	Modalidades de educação geral	1	2	219-225	Agosto	1944
Juan Montavani	La educación Y sus tres problemas	1	2	322	Agosto	1944
Sebastião Tauzin	Universidades escola de mestres (O Diário, Belo Horizonte)	1	2	324	Agosto	1944
Walter Barioni	Aperfeiçoamento de professores primários (O Estado de São Paulo)	1	2	325-326	Agosto	1944
-	Evasão escolar (A manhã, Rio)	1	2	326-327	Agosto	1944
-	A tuberculose e o estudante (Boletim da Casa do Estudante do Brasil)	1	2	327-328	Agosto	1944
-	Instrução e trabalho (Jornal do Brasil)	1	2	328-329	Agosto	1944
-	Everaldo Backheuser (A manhã, Rio).	1	2	329-330	Agosto	1944
-	A campanha do livro no Brasil (Correio do Povo, Porto alegre)	1	2	330-331	Agosto	1944
-	O analfabetismo, calamidade pública (Estado de Minas, belo Horizonte)	1	2	331-332	Agosto	1944
-	A evolução do pensamento pedagógico brasileiro	1	3	339-340	Setembro	1944
Cesário de Andrade	A proteção da vida dos escolares	1	3	341-360	Setembro	1944
Germano Jardim	A coleta da estatística educacional	1	3	361-370	Setembro	1944
Álvaro Neiva	A escola secundária e a formação de atitudes democráticas	1	3	371-375	Setembro	1944
Heloísa Marinho	Assuntos predominantes na linguagem do pré-escolar	1	3	376-386	Setembro	1944
Alcimar Terra	A escola primária e a aritmética	1	3	387-392	Setembro	1944
Paulo Arbousse-Bastide	Elogio do autodidatador (O Estado de São Paulo)	1	3	470-473	Setembro	1944

-	Os menores e a guerra (Correio da manhã, Rio)	1	3	473	Setembro	1944
Paulo Sonnenwend	Os livros e a auto preleção (O estado de São Paulo)	1	3	473-475	Setembro	1944
-	Alice no país das maravilhas (Formação, Rio)	1	3	475	Setembro	1944
Pedro Timotheo	Novos rumos ao ensino jurídico (Jornal do Brasil, Rio)	1	3	476-478	Setembro	1944
-	Escolas e imigrantes (O jornal, Rio)	1	3	478	Setembro	1944
A. Gavião Gonzaga	Flagelos sociais (Correio da manhã, Rio)	1	3	478-480	Setembro	1944
-	Estatística e educação	2	4	3-4	Outubro	1944
Raul Briquet	Instrução pública na colônia e no império (1500-1889)	2	4	5-20	Outubro	1944
Donald Pierson	Estudo e ensino da sociologia	2	4	21-64	Outubro	1944
Carleton Washburne	A pesquisa na educação	2	4	65-69	Outubro	1944
Jacyr Maia	Provas para seleção de calculistas	2	4	70-78	Outubro	1944
Celso Kelly e Lourenço Filho	A “Arte Moderna” educa?	2	4	79-82	Outubro	1944
-	Ensino e democracia (Correio da manhã, Rio)	2	4	154-155	Outubro	1944
Costa Rêgo	O aperfeiçoamento do ensino industrial (Correio da manhã, Rio)	2	4	155-157	Outubro	1944
-	Congresso de diretores de ensino (A noite, São Paulo)	2	4	157-158	Outubro	1944
-	A propósito de escolas, (O jornal, Rio)	2	4	158-160	Outubro	1944
-	Recenseamento universitário em Porto Alegre (Diário de notícias, Porto alegre)	2	4	160-161	Outubro	1944
Renato Vieira de Melo	Um mestre (O jornal, Rio)	2	4	161-162	Outubro	1944
-	Os novos territórios e a tarefa de educar (A manhã, Rio)	2	4	162-163	Outubro	1944
-	O ensino primário (Diário de notícias, Porto alegre)	2	4	163	Outubro	1944
-	Educação para o trabalho	2	5	177-178	Novembro	1944
Gustavo Capanema	Discurso pronunciado na solenidade de inauguração da Escola Técnica Nacional, 7 de outubro de 1944	2	5	179-182	novembro	1944
Lourenço Filho	A margem dos “Pareceres” de Rui sobre o ensino	2	5	183-205	Novembro	1944
John L. Childs	Democracia e método educacional	2	5	206-211	Novembro	1944
Rui Guimarães de Almeida	A política de educação de Alberto Torres	2	5	212-220	Novembro	1944
Germano Jardim	A coleta de estatística educacional	2	5	221-230	Novembro	1944
Milton da Silva Rodrigues	A faculdade de educação da Universidade de Harvard	2	5	231-236	Novembro	1944
Paulo Albousse Batisde	A disciplina na escola secundária	2	5	237-244	Novembro	1944
Paulo Albousse Batisde	A educação na China	2	5	245-254	Novembro	1944
Alceu de Amoroso Lima	Humanismo pedagógico	2	5	310-311	Novembro	1944
Emílio Willems	A possibilidade de intervenção educativa nas culturas sertanejas (O Estado de São Paulo)	2	5	312-314	Novembro	1944
-	Democratização do ensino (O jornal, Rio)	2	5	314-315	Novembro	1944
Antônio D’Ávila	Jornalismo Escolar (O Estado de São Paulo)	2	5	315-317	Novembro	1944
-	A universidade rural (Correio da manhã, Rio)	2	5	317-318	Novembro	1944
O. Campofiorito	O desenho nas artes (Diário da noite, Rio)	2	5	318	Novembro	1944
-	Ao findar o ano	2	6	337-338	Dezembro	1944
José Augusto	Política americana de educação	2	6	339-350	Dezembro	1944
Djagir Menezes	Sumário histórico da educação no Estado do Ceará	2	6	351-374	Dezembro	1944
Regina M. Real	Os museus de arte na educação	2	6	375-384	Dezembro	1944
Ernesto de Souza Campos	O problema do assistente nas instituições de educação superior	2	6	385-389	Dezembro	1944

Moisés Gicovate	A geografia e o professor	2	6	390-395	Dezembro	1944
-	Visando à obra da reconstrução espiritual	2	6	458-459	Dezembro	1944
-	Esplendor e decadência da palmatória (Jornal do comércio, Rio)	2	6	454-459	Dezembro	1944
-	Ensino e experimentação (Correio da manhã, Rio)	2	6	459-460	Dezembro	1944
Olívio Monte Negro	O professor (Jornal do comércio, Rio)	2	6	460-463	Dezembro	1944
Celso Kelly	Vinte anos de ideal (A noite, Rio)	2	6	463-465	Dezembro	1944
Nogueira Matos	Democracia e educação (Correio paulistano)	2	6	465-466	Dezembro	1944
Assis Memória	O cinema e a difusão cultural (jornal do Brasil, Rio)	2	6	466-467	Dezembro	1944
-	Processo educacional e contato entre raças	2	7	3-6	Janeiro	1945
Donald Pierson	O processo educacional e o negro brasileiro	3	7	7-21	Janeiro	1945
Ernesto de Souza Campos	Principais fatos na formação e desenvolvimento das universidades	3	7	22-43	Janeiro	1945
Faria Góis Sobrinho	Conceito biológico de educação	3	7	44-54	Janeiro	1945
Betti Katzenstein	Observação e pré-escolares	3	7	55-59	Janeiro	1945
Marie Louise Pieters	O conceito de “sociedade” entre nossos escolares	3	7	60-68	Janeiro	1945
João Caldeira Filho	Educação musical infantil (O Estado de São Paulo)	3	7	120-122	Janeiro	1945
-	Diminuição de analfabetos (Correio da manhã, Rio)	3	7	122-123	Janeiro	1945
-	Escola ativa e jogo (Jornal do Brasil, Rio)	3	7	123-124	Janeiro	1945
Mario Gastini	Velho sonho que se realiza (O Estado de São Paulo)	3	7	124-126	Janeiro	1945
-	Bibliografia pedagógica brasileira (A manhã, Rio)	3	7	126	Janeiro	1945
-	A técnica e a reconstrução do mundo (Diário de São Paulo)	3	7	126-127	Janeiro	1945
Bandeira Duarte	Teatro, colaborador da educação (Diário da noite, Rio)	3	7	127-128	Janeiro	1945
-	Discriminação de analfabetos (O Estado de São Paulo)	3	7	128-129	Janeiro	1945
-	Construções escolares	3	8	145-156	Fevereiro	1945
Hahnemann Guimarães	A educação e a biblioteca	3	8	147-156	Fevereiro	1945
Irene Lustosa	A criança de 7 anos através de testes mentais aplicados em Belo Horizonte	3	8	157-175	Fevereiro	1945
Ofélia Boisson Cardoso	Alguns problemas de perturbação de caráter	3	8	176-184	Fevereiro	1945
J. Orlandi	As missões culturais	3	8	185-190	Fevereiro	1945
Maria Alice Moura Pessoa	Aplicação dos “Testes A B C” em crianças indígenas, terenas e caiuás, de MT	3	8	191-207	Fevereiro	1945
Horácio Silveira	O ensino industrial em São Paulo	3	8	208-222	Fevereiro	1945
Fernando de Azevedo	A cultura brasileira	3	8	269-270	Fevereiro	1945
Egon shader	Educação e magia nas cerimônias de iniciação (O Estado de São Paulo)	3	8	271-274	Fevereiro	1945
Luiz Amador Sanchez	Cidades universitárias (O Estado de São Paulo)	3	8	274-276	Fevereiro	1945
Nogueira de Matos	Professor Lúcio José dos Santos (Correio Paulistano)	3	8	276-277	Fevereiro	1945
F. M. A.	Agruras e despréstios dos canhotos (Diário da noite, São Paulo)	3	8	277-280	Fevereiro	1945
Márcia Wym	Técnica para leitura rápida (Formação, Rio)	3	8	280-282	Fevereiro	1945
-	Depende da educação o futuro da democracia	3	8	283-284	Fevereiro	1945
-	Fundo Nacional e Convênio Nacional de Ensino Primário	3	9	297-298	Março	1945
Bernardo A . Houssay	A universidade e a investigação científica	3	9	299-318	Março	1945
Celso Kelly	A educação e o após-guerra	3	9	319-326	Março	1945
Moyses Gicovate	Estudo e ensino de antropogeografia ou geografia humana (geografia antropológica)	3	9	327-360	Março	1945
Faria Góis Sobrinho	Aspectos biológicos de crescimento mental	3	9	361-370	Março	1945

Inezil Pena Marinho	História da educação física no Brasil I Período Colonial	3	9	371-376	Março	1945
Astério de Campos	Por que mentem as crianças (Gazeta de notícias, Rio)	3	9	460-462	Março	1945
Beni Carvalho	Concursos no ensino superior (A noite, Rio)	3	9	463-464	Março	1945
-	Federação das forças educativas (A manhã, Rio)	3	9	464-465	Março	1945
Paulo Sonnnewend	Excursões escolares (O Estado de São Paulo)	3	9	465-467	Março	1945
-	Investigação pedagógica e consciência técnica	4	10	3-4	Abril	1945
Frank W. Cyr	A educação rural nos Estados Unidos	4	10	5-42	Abril	1945
Juan Mantovani	Ilusões e realidade do mundo pedagógico	4	10	43-49	Abril	1945
Lourenço Filho e Armando Hildebrand	São necessários os exames escolares?	4	10	50-53	Abril	1945
Inezil Pena Marinho	História da educação física no Brasil II _ O Império	4	10	54-63	Abril	1945
José Aníbal M. Machado	Lamartine Delamare, educador de gerações (O Estado de São Paulo)	4	10	153-157	Abril	1945
Betti Katzenstein	Crianças sem jogos (O Estado de São Paulo)	4	10	157-160	Abril	1945
-	A reforma do ensino médio na Inglaterra (Correio da manhã, Rio)	4	10	160-161	Abril	1945
-	Educação de adultos	4	11	171-172	Maio	1945
Emílio Willems	Assimilação e educação	4	11	173-181	Maio	1945
Everardo Backheuser	Inquérito sobre as qualidades do professor	4	11	182-209	Maio	1945
Heloísa Marinho	O vocabulário ativo na criança pré-escolar	4	11	210-222	Maio	1945
João Luderitz	Passado e presente de nosso ensino industrial	4	11	223-228	Maio	1945
Germano Jardim	A coleta de estatística educacional (III)	4	11	229-250	Maio	1945
Inezil Pena Marinho	História da educação física no Brasil III – República (1ª fase)	4	11	251-260	Maio	1945
Adolf A. Berle Júnior	Roosevelt na educação e na cultura americana (O jornal, Rio).	4	11	301-302	Maio	1945
Afrânio Coutinho	Mestre da humanidade (Instituto Brasil-Estados Unidos e da Academia de Letras) (O jornal, Rio).	4	11	303	Maio	1945
Roquette Pinto	Um cavaleiro do Graaal (Instituto Nacional de cinema educativo e da Academia de Letras) (O jornal, Rio).	4	11	303-304	Maio	1945
Antônio Carneiro Leão	Roosevelt, apóstolo e mestre de educação democrática (Universidade do Brasil e Academia de Letras) (O jornal, Rio).	4	11	304-305	Maio	1945
Abgar Renault	A obra educativa de Roosevelt (Departamento Nacional de Educação) (O jornal, Rio).	4	11	305	Maio	1945
William Rex Crawford	Roosevelt foi mais que um líder (Adido cultural a embaixada americana) (O jornal, Rio).	4	11	305-306	Maio	1945
M. A. Teixeira de Freitas	Franklin Delano Roosevelt (serviço de estatística da educação e da saúde) (O jornal, Rio).	4	11	306	Maio	1945
John E. Englekirk	Roosevelt e a juventude dos Estados Unidos (Coordenador de negócios inter-americanos) (O jornal, Rio).	4	11	306-307	Maio	1945
Lourenço Filho	Roosevelt educador do mundo (INEP) (O jornal, Rio).	4	11	307	Maio	1945
Arthur Ramos	Roosevelt e a educação da liderança (Universidade do Brasil) (O jornal, Rio).	4	11	308-309	Maio	1945
Hermes Lima	O idealismo de Roosevelt (Universidade do Brasil) (O jornal, Rio).	4	11	309	Maio	1945
Raul J. Bittencourt	As três lições de Roosevelt (Universidade do Brasil) (O jornal, Rio).	4	11	310	Maio	1945
Francisco Venâncio Filho	Roosevelt, mestre da paz (Instituto de educação do Distrito Federal) (O jornal, Rio).	4	11	311	Maio	1945
Celso Kelly	Mestre da energia e da vontade (Instituto de Educação do Distrito Federal) (O jornal, Rio).	4	11	312	Maio	1945
Paschoal Lemme	Os ideais de Roosevelt e os educadores (Conselho Decretor da Associação Brasileira de Educação) (O jornal, Rio).	4	11	312-313	Maio	1945
Aracy Muniz Freire	Roosevelt orientador (Centro de Pesquisas Educacionais) (O jornal, Rio).	4	11	313-315	Maio	1945

-	A remuneração do professor primário	4	12	327-328	Junho	1945
Fernando de Azevedo	As técnicas de produção de livro e as relações entre mestres e discípulos	4	12	329-345	Junho	1945
M. A Teixeira de Freitas	Nossos objetivos para a educação no Brasil	4	12	346-360	Junho	1945
P. I. Kitchen	Os colégios da juventude na Inglaterra	4	12	361-365	Junho	1945
João Carlos de Almeida	O ensino primário em São Paulo de 1934-1943	4	12	366-390	Junho	1945
Inezil Pena Marinho	História da educação física no Brasil III – República (2ª fase)	4	12	391-397	Junho	1945
João Roberto Moreira	Os sistemas educacionais de educação	4	12	446-447	Junho	1945
Edgar Vasconcelos	A comunidade rural (Correio da manhã, Rio)	4	12	448-460	Junho	1945
Walter Barioni	Tem fundamento a existência de uma carreira de professor? (O Estado de São Paulo)	4	12	450-451	Junho	1945
Everardo Blackheuser	Desnacionalizando a juventude (Jornal do Brasil, Rio)	4	12	451-454	Junho	1945
-	Aproximação das Américas através dos livros (A manhã, Rio)	4	12	454-455	Junho	1945
José Cardoso	Tarefas de casa (O Estado de São Paulo)	4	12	455-456	Junho	1945
Bueno de Azevedo Filho	Leituras infantis (Boletim de Higiene Mental, São Paulo)	4	12	456-457	Junho	1945
-	Planos educacionais (A manhã, Rio)	4	12	457	Junho	1945
-	Lição de psicologia infantil – professor (Diário de São Paulo)	4	12	458	Junho	1945
-	Orientação profissional e educacional	4	13	3-4	Julho	1945
Lourenço Filho	Orientação educacional	5	13	5-20	Julho	1945
National Vocational Association,	Princípios e práticas da orientação educacional e profissional	5	13	21-34	Julho	1945
Manuel Marques de Carvalho	Orientação educacional e oportunidades de educação	5	13	35-48	Julho	1945
Pierre Mazel e Henri Naussac	Orientação e capacidade física	5	13	49-52	Julho	1945
Jacyr Maia	Orientação e nível mental	5	13	53-60	Julho	1945
Adrian Rondileau	Orientação e os problemas das aptidões	5	13	61-71	Julho	1945
Izabel Junqueira Shmidt	A formação do orientador educacional	5	13	72-79	Julho	1945
Julien Fontégne	A orientação profissional nos congressos internacionais de ensino técnico.	5	13	80-92	Julho	1945
A Almeida Júnior	Por que escolhem os moços a Faculdade de direito?	5	13	93-114	Julho	1945
Aracy Muniz freire	Aspectos da orientação educacional nos Estados Unidos (Boletim do Instituto Brasil – Estados Unidos, Rio).	5	13	150-155	Julho	1945
Noemi Silveira Rudolfer	O primeiro serviço de orientação profissional e educacional no Brasil (Formação, Rio).	5	13	155-158	Julho	1945
-	Educação e democracia	5	14	167-168	Agosto	1945
Lourenço Filho	O problema da educação no adulto	5	14	169-185	Agosto	1945
Emile Planchard	Dificuldades escolares e pedagogia clínica	5	14	186-206	Agosto	1945
Carneiro Leão	Instituição de um Departamento Internacional de Educação	5	14	207-210	Agosto	1945
Adolfo Morales de Los Rios Filho	Evolução do ensino técnico industrial no Brasil	5	14	211-236	Agosto	1945
Julio Larrea	A educação equatoriana e seus problemas	5	14	237-240	Agosto	1945
Helena Antipoff	Dos perfis caracterológicos como elemento de educação democrática	5	14	241-258	Agosto	1945
Frederico Heller	O hábito de ler (O Estado de São Paulo)	5	14	294-296	Agosto	1945
-	Vamos ler mais (Folha de Minas, Belo Horizonte)	5	14	296-297	Agosto	1945
Henrique Marques de Carvalho	Literatura para adolescente (Boletim de Higiene Mental)	5	14	297-299	Agosto	1945
Antônio Carneiro Leão	O professor como líder (Educação, Rio)	5	14	299-300	Agosto	1945
-	Clubes agrícolas (Gazeta de notícias, Rio)	5	14	300-301	Agosto	1945

Cruz Costa	Um movimento de Educação Popular (Folha da manhã, São Paulo)	5	14	301-303	Agosto	1945
-	Despesas com os serviços de educação	5	15	311-312	Setembro	1945
Lourenço Filho	Educação e educação física	5	15	313-328	Setembro	1945
Ernesto Nelson	Necessidade do estudo da criança no lar e na escola	5	15	329-352	Setembro	1945
Betti Katzenstein	Concepção e expressão na criança	5	15	353-368	Setembro	1945
Francisco Venâncio Filho	Fontes para a história da educação no Brasil	5	15	369-374	Setembro	1945
José Calasans	Brécio Cardoso e o ensino normal em Sergipe	5	15	375-391	Setembro	1945
Tristão de Athayde	Educação democrática	5	15	448-453	Setembro	1945
R. de M.	Orientação profissional (Folha da manhã, São Paulo)	5	15	453-454	Setembro	1945
-	Escassez de técnicos (Jornal do comércio, Rio)	5	15	454-455	Setembro	1945
-	Matrículas gratuitas (A manhã, Rio)	5	15	455-456	Setembro	1945
Sólon Borges dos Reis	O Centenário do ensino normal (Correio Paulistano)	5	15	456-458	Setembro	1945
A. R.	Antigamente era assim (O diário, Belo Horizonte)	5	15	458	Setembro	1945
Geraldo Pinheiro Faria	A questão da disciplina na escola (O Estado de São Paulo)	5	15	458-460	Setembro	1945
-	Deve o aluno levar trabalho para casa (Diário de São Paulo)	5	15	460-461	Setembro	1945
Araci Nogueira	Em defesa do “mal” estudante (Folha da manhã, São Paulo)	5	15	461-462	Setembro	1945
-	Estudos objetivos de educação	5	16	3-4	Outubro	1945
Lourenço Filho	Ensino e biblioteca	6	16	5-24	Outubro	1945
Gertrudes Driscoll	A conduita da criança na escola e como observá-la	6	16	25-43	Outubro	1945
Giorgio Mortara	Alfabetização e instrução no Distrito Federal	6	16	44-65	Outubro	1945
Roberto Mange	A preparação do fator humano para a indústria	6	16	66-70	Outubro	1945
Nicanor Miranda	A alimentação nos parques infantis de São Paulo	6	16	71-86	Outubro	1945
Murilo Mendes	A universidade de São Paulo em 1944	6	16	87-94	Outubro	1945
Luis Amador Sanchez	Universidades centenárias da América (O Estado de São Paulo)	6	16	162-165	Outubro	1945
-	A educação e a definição de valores (Jornal do Comércio, Rio)	6	16	165-166	Outubro	1945
Jubé Júnior	Revisão de atitudes no exame do panorama educativo brasileiro (Jornal do comércio, Rio)	6	16	166-168	Outubro	1945
Venâncio Filho	A revisão dos livros didáticos e os espírito internacional (O jornal, Rio)	6	16	168-170	Outubro	1945
Paulo Sonnnewend	A denominada educação dos sentidos (O Estado de São Paulo)	6	16	170-171	Outubro	1945
Alexandre Marchant	A imprensa universitária nos Estados Unidos (O jornal, Rio)	6	16	171-172	Outubro	1945
R. de M.	O ensino das ciências sociais (Folha da manhã, São Paulo)	6	16	172-173	Outubro	1945
-	Exposição de arquitetura escolar	6	17	181-182	Novembro	1945
Lourenço Filho	A psicologia ao serviço da organização	6	17	183-212	Novembro	1945
Moíses Gicovate	A geopolítica no estudo da geografia e da história	6	17	213-231	Novembro	1945
Salvador Fuentes Veiga	A educação política no Chile	6	17	232-242	Novembro	1945
Giorgio Montara	Alfabetização e instrução no município de São Paulo	6	17	243-256	Novembro	1945
A . César Veiga	Comprovação e aplicação de conhecimentos	6	17	257-268	Novembro	1945
Ernest Barker	Velhas e novas universidades (A noite, São Paulo)	6	17	331-332	Novembro	1945
-	O canto orfeônico como fator de educação (Correio da manhã, Rio).	6	17	332-333	Novembro	1945
Fernando Tude de Souza	O palácio da educação (O jornal, Rio).	6	17	333-334	Novembro	1945
-	Bibliotecas e museus no interior (Folha da manhã, São Paulo)	6	17	334-3335	Novembro	1945
A. Gavião Gonzaga	O século da educação e da saúde (Correio da manhã, Rio)	6	17	335-336	Novembro	1945

-	O I Congresso de ensino rural (A noite, São Paulo)	6	17	336-337	Novembro	1945
-	O rádio e a educação (Correio Paulistano)	6	17	337-338	Novembro	1945
-	Escola superior de agricultura de Viçosa (Jornal do Comércio, Rio)	6	17	338-339	Novembro	1945
Paulo A. Gonçalves	A Universidade de Kentucky (Correio do povo, Rio Grande do Sul)	6	17	339-341	Novembro	1945
Berilo Neves	O português no mundo (A manhã, Rio)	6	17	341-342	Novembro	1945
Sólon Borges dos Reis	Escola e disciplina (Correio Paulistano)	6	17	342-343	Novembro	1945
-	Administração e pesquisa	6	18	361-362	Dezembro	1945
Charles Wagley	Estudos regionais e problemas sociais	6	18	363-371	Dezembro	1945
Hélio Vianna	A educação no Brasil colonial	6	18	372-392	Dezembro	1945
Meton de Alencar Neto	Edifícios escolares para internatos	6	18	393-405	Dezembro	1945
Paulo Sonnenwend	O trabalho escolar por equipes	6	18	406-415	Dezembro	1945
Maria I. Leite da Costa	Aplicação dos métodos psicopedagógicos no estudo das fugas infantis	6	18	416-431	Dezembro	1945
Rubén González Rios	Educação secundária no Chile	6	18	432-437	Dezembro	1945
(op.)	O ensino funcional da ciência	6	18	438-453	Dezembro	1945
Emílio Corbière	Psicologia da precocidade na arte e na ciência (Anais da sociedade brasileira de filosofia, Rio).	6	18	505-508	Dezembro	1945
Celso Kelly	Nos primados dos valores morais (O jornal, Rio).	6	18	509-511	Dezembro	1945
Plínio Leite	Estruturação ideal do ensino secundário brasileiro (Formação, Rio).	6	18	511-514	Dezembro	1945
-	Alistamento e analfabetismo (O jornal, Rio).	6	18	514-515	Dezembro	1945
R. de M.	Bibliotecas circulantes (Folha da manhã, São Paulo).	6	18	515-516	Dezembro	1945
Genésio P. Filho	A literatura infantil na formação do caráter humano (O Estado de São Paulo)	6	18	516-517	Dezembro	1945
Paulo Sonnenwend	Decoração e arranjo escolar (O Estado de São Paulo)	6	18	517-519	Dezembro	1945
F. Silveira	A função educativa (Correio da manhã, Rio)	6	18	519-520	Dezembro	1945
Luis de Almeida	O sentido educativo das missões culturais (Jornal de São Paulo)	6	18	520-522	Dezembro	1945
Nelson Foot	A palavra Doutor (Correio popular, São Paulo)	6	18	522-523	Dezembro	1945
-	Programa de Educação Nacional	7	19	3-4	Janeiro	1946
Eurico Gaspar Dutra	O problema da educação nacional	7	19	5-16	Janeiro	1946
Luis Reissig	A educação para a vida nacional	7	19	17-33	Janeiro	1946
Vanett Lawler	A educação musical em 14 repúblicas americanas	7	19	34-55	Janeiro	1946
Irene da Silva Melo Carvalho	A sala ambiente de história na escola secundária para cegos	7	19	56-63	Janeiro	1946
Massillon Sabóia	Princípios de higiene pedagógica aplicada às construções escolares e ao material escolar	7	19	64-74	Janeiro	1946
A. Almeida Júnior	A educação higiênica no lar	7	19	75-92	Janeiro	1946
William A. Wieland	As escolas para jornalistas (O jornal, Rio)	7	19	120-122	Janeiro	1946
Tito Lívio Ferreira	O valor do folclore (O Estado de São Paulo)	7	19	122-124	Janeiro	1946
Charles W. Mac Millan	Associação mundial para educação de adultos (A tribuna, Santos)	7	19	124-125	Janeiro	1946
Olga Oby	O educador que “psicologizou” a educação (Diário de São Paulo)	7	19	125-127	Janeiro	1946
R. de M.	Imprensa escolar (Folha da manhã, São Paulo)	7	19	127-128	Janeiro	1946
Celso Kelly	As artes para o povo (A noite, Rio)	7	19	128-129	Janeiro	1946
Paulo Sonnenwend	Luis Gurlitt (O Estado de São Paulo)	7	19	129-131	Janeiro	1946
-	Formação do homem brasileiro	7	20	183-184	Fevereiro	1946
M. A. Teixeira de Freitas	Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia	7	20	185-222	Fevereiro	1946
A. Almeida Junior	A escola normal de São Paulo e sua evolução	7	20	223-232	Fevereiro	1946

Raul J. Bittencourt	Perspectiva histórica dos ideais de educação no Brasil	7	20	233-240	Fevereiro	1946
Valois Souto	A tuberculose entre os escolares	7	20	241-248	Fevereiro	1946
Adrian Rondileau	Pragmatismo e educação – Origens do pragmatismo	7	20	249-259	Fevereiro	1946
John Gunther	A educação nos Estados Unidos de após guerra (Folha da noite, São Paulo)	7	20	317-318	Fevereiro	1946
Aristides Ricardo	A aptidão individual (Folha da manhã, São Paulo)	7	20	318-321	Fevereiro	1946
Álvaro José Rodrigues	O ensino da arquitetura (O jornal, Rio)	7	20	321-323	Fevereiro	1946
Harley V. Usill	Educando uma nação (O jornal, Rio)	7	20	323-324	Fevereiro	1946
Albertina Fortuna Barros	As colônias de férias fluminense (O Estado, Niterói)	7	20	324-326	Fevereiro	1946
Renato Gonçalves de Andrade	A educação da criança surda dos Estados unidos (O jornal, Rio)	7	20	326-327	Fevereiro	1946
Ítalo Bologna	Objetivos e atuação dos visitantes de psicologia industrial (Folha da manhã, São Paulo)	7	20	327-329	Fevereiro	1946
-	O ensino primário e o governo federal	7	21	419-420	Mar/abr	1946
Fernando de Azevedo	O nacionalismo e o universalismo na cultura	7	21	421-441	Mar/abr	1946
Benno Daniel Silberschmidt	Educação, pesquisa e filosofia	7	21	442-451	Mar/abr	1946
Germano Jardim	A coleta de estatística educacional (IV)	7	21	452-463	Mar/abr	1946
Rubén González Ríos	A educação primária no Chile	7	21	464-478	Mar/abr	1946
Betti Katzenstein	A margem de um congresso juvenil	7	21	479-491	Mar/abr	1946
Bettina Guneyz	O cinema educativo e a experiência americana (O jornal, Rio)	7	21	555-559	Mar/abr	1946
Renato Sêneca Fleury	A propósito de uma experiência popular (O Estado de São Paulo)	7	21	559-561	Mar/abr	1946
Raul J. Bittencourt	Autonomia universitária (Gazeta de notícias, Rio)	7	21	561-563	Mar/abr	1946
John Littlefield	A maior organização mundial de ensino noturno (A noite, São Paulo)	7	21	563-564	Mar/abr	1946
Milton da Silva Rodrigues	Cursos universitários de especialização (O Estado de São Paulo)	7	21	564-565	Mar/abr	1946
Alfredo Gomes	Um grande educador: Proença (Correio Paulistano)	7	21	566-568	Mar/abr	1946
-	Igualdade de oportunidades	8	22	3-5	Mai/jun	1946
Alfredo Gomes	A constituição e a educação	8	22	7-30	Mai/jun	1946
Maria A Carbonell de Grampone	Signos de inteligência no psicodiagnóstico miocinético, de Mira	8	22	31-52	Mai/jun	1946
Hélio Lourenço de Oliveira e Walter Pereira Leser	Emprego dos testes de escolaridade na Escola Paulista de Medicina	8	22	53-66	Mai/jun	1946
João Carvalhaes	A psicologia e o trabalho	8	22	67-78	Mai/jun	1946
João Maria Gaspar	A pedagogia dos domínios	8	22	79-82	Mai/jun	1946
Pierre Mombreg	Ensino e cultura (O Estado de São Paulo)	8	22	136-140	Mai/jun	1946
Francisco A. Magalhães Gomes	Educação e universidade (O diário, Belo Horizonte)	8	22	140-148	Mai/jun	1946
Octávio Veja Vasquez	Mensagem aos professores mexicanos (O jornal, Rio).	8	22	148-152	Mai/jun	1946
Lúcia Magalhães	A classificação material dos estabelecimentos de ensino secundário (Jornal do Brasil, Rio).	8	22	152-155	Mai/jun	1946
Graco Cardoso	Orientação profissional (A noite, São Paulo).	8	22	155-157	Mai/jun	1946
J. M. Colas	O que são as Public Schools inglesas (Correio da manhã, Rio).	8	22	157-158	Mai/jun	1946
Aristides Ricardo	O interesse como sistema de uma necessidade (Folha da manhã, São Paulo).	8	22	158-161	Mai/jun	1946
-	Desenvolvimento do ensino secundário	8	23	231-233	Jul/ago	1946
Antônio Grompone	Os problemas do ensino secundário	8	23	235-244	Jul/ago	1946
Francisco Venâncio Filho	A formação do professorado	8	23	245-257	Jul/ago	1946
Margaret Hall	Importância do diagnóstico educacional	8	23	258-268	Jul/ago	1946
Fernando de Azevedo	As universidades no mundo de amanhã	8	23	269-281	Jul/ago	1946

Vítor Staviarski	O ensino das ciências nas escolas primárias	8	23	282-292	Jul/ago	1946
Virgílio Correia Filho	F. Venâncio Filho (Jornal do comércio, Rio).	8	23	342-344	Jul/ago	1946
Múcio Leão	Francisco Venâncio filho (Jornal do Brasil, Rio).	8	23	345-346	Jul/ago	1946
Fernando Tude de Souza	Horace Man: apostolo da educação popular (O jornal, Rio).	8	23	347-349	Jul/ago	1946
Oscar Clark	O edifício da saúde pública alicerça-se na educação (Jornal do comércio, Rio).	8	23	349-356	Jul/ago	1946
Cristiano Martino	As línguas e a sua relatividade (A manhã, Rio).	8	23	356-358	Jul/ago	1946
Aristides Ricardo	O ensino deve ser objetivo (Diário de São Paulo).	8	23	358-360	Jul/ago	1946
Antônio Bento	Música e educação (Diário Carioca, Rio).	8	23	360-361	Jul/ago	1946
-	Educador - Sugestões para um programa de História Antiga (Jornal de notícias, São Paulo).	8	23	361-362	Jul/ago	1946
Lino de Moraes Leme	Sobre o ensino de direito (O Estado de São Paulo).	8	23	362-366	Jul/ago	1946
Aristides Ricardo	A educação e a criança abandonada (Folha da manhã, São Paulo).	8	23	366-367	Jul/ago	1946
Jacques Heurgon	Universidades francesas (Correio da manhã, Rio).	8	23	367-369	Jul/ago	1946
Alfredo Gomes	Universidades americanas (Correio paulistano).	8	23	369-371	Jul/ago	1946
-	O ensino primário e as escolas normais	9	24	3-4	Set/out	1946
Luiz Narciso Alves de Matos	O interrogatório didático	9	24	5-32	Set/out	1946
Maria I. Leite da Costa	O valor do labirinto manual de Rey para a avaliação da educabilidade	9	24	33-45	Set/out	1946
A. Almeida Júnior	O excesso de escolas normais no Estado de São Paulo	9	24	46-51	Set/out	1946
Iza Goulart Macedo	Medidas de aproveitamento	9	24	52-67	Set/out	1946
Ruth Gouvêa	Os jogos dirigidos na educação integral	9	24	68-85	Set/out	1946
André Siegfried	Algumas regras para observar o trabalho (O jornal, Rio)			151-153	Set/out	
Paul Vanordem Shaw	Ciência das relações humanas e a universidade de São Paulo (O Estado de São Paulo).	9	24	153-156	Set/out	1946
-	Instruções para organização de pequenos museus escolares (Revista do Museu Nacional)	9	24	156-158	Set/out	1946
Oscar Artur Guimarães	Cantinas escolares (Revista do ensino, Belo horizonte)	9	24	158-159	Set/out	1946
F. L. Green	O novo sistema escolar da Inglaterra (Jornal de notícias, São Paulo)	9	24	159-161	Set/out	1946
Teobaldo Miranda Santos	O ensino técnico no Distrito Federal (A manhã, Rio).	9	24	161-164	Set/out	1946
Alfredo Gomes	Dia do professor (Correio Paulistano, São Pulo)	9	24	164-166	Set/out	1946
Wort Mac Clure	A escola infantil do futuro (O jornal, Rio).	9	24	166-170	Set/out	1946
-	A educação brasileira e as influências estrangeiras	9	25	227-228	Nov/dez	1946
Francisco Venâncio Filho	Contribuição norte americana à educação no Brasil	9	25	229-266	Nov/dez	1946
Juan Cropesa	Dois povos: dois pólos no ideal educativo	9	25	267-281	Nov/dez	1946
Faria Góes Sobrinho	Educação, humanismo e cultura	9	25	282-296	Nov/dez	1946
Augusto Veloso	Educação romana	9	25	297-313	Nov/dez	1946
Antônio Benedito de Carvalho	Dramatizações escolares	9	25	314-321	Nov/dez	1946
-	O magistério superior na reforma do ensino (A manhã., Rio).	9	25	378-380	Nov/dez	1946
Cândido Mota Filho	O significado político das universidades (O jornal, Rio)	9	25	380-383	Nov/dez	1946
R. Argentiére	O renascimento da ciência na França (Jornal de São Paulo)	9	25	383-386	Nov/dez	1946
Teobaldo Miranda Santos	A educação e a ciência (A manhã, Rio).	9	25	386-389	Nov/dez	1946
Oton Moacir Garcia	Um esquema de educação secundária nos Estados Unidos (O jornal, Rio).	9	25	389-392	Nov/dez	1946
J. P. Coelho de Souza	A nacionalização do ensino (Correio do povo, Porto Alegre)	9	25	392-397	Nov/dez	1946
Teobaldo Miranda	O ensino normal no Distrito Federal (A manhã, Rio).	9	25	397-401	Nov/dez	1946
J. F. C. Marshall	O esporte nas escolas da Inglaterra (O jornal, Rio).	9	25	401-403	Nov/dez	1946

Maurício de Medeiros	Cardeneta sanitária (Diário Carioca, Rio).	9	25	403-404	Nov/dez	1946
Teobaldo Miranda Santos	A educação dos anormais (A manhã, Rio).	9	25	404-407	Nov/dez	1946
-	Nova atitude no ensino primário	10	26	3-4	Jan/fev	1947
Henri Wallon	A reforma do ensino e o ensino primário na França	10	26	5-11	Jan/fev	1947
Henrique Stodiek	A democracia através da escola primária	10	26	12-16	Jan/fev	1947
A Dreyfus	A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e sua reforma.	10	26	17-24	Jan/fev	1947
Lourenço Luzuriaga	Origem e desenvolvimento da educação pública	10	26	25-40	Jan/fev	1947
Tranquillo Bertamini	Orientações metodológicas da Psicologia experimental da infância	10	26	41-48	Jan/fev	1947
N. Gasiorowska	Ensino da história como elemento de paz e segurança social (O jornal, Rio)	10	26	94-95	Jan/fev	1947
Paulo Duarte	A universidade de São Paulo e os professores estrangeiros (O Estado de São Paulo).	10	26	95-99	Jan/fev	1947
Teobaldo Miranda Santos	A educação e o método (A manhã, Rio).	10	26	99-102	Jan/fev	1947
Antônio Peryassu	Educação e saúde do povo (Jornal do Brasil, Rio).	10	26	102-105	Jan/fev	1947
Margherite Lichtenberg	A escola no palácio da descoberta (O Estado de São Paulo).	10	26	105-108	Jan/fev	1947
-	Como se é um bom mestre (Revista do ensino, Belo Horizonte)	10	26	109-110	Jan/fev	1947
Visconde Bladisboo	Pequeno histórico da real Escola de Agronomia da Inglaterra (Diário de notícias, Rio).	10	26	110-111	Jan/fev	1947
Heni Mugnier	Uma escola superior de arquitetura (O Estado de São Paulo).	10	26	111-113	Jan/fev	1947
-	Educação e cooperação	10	27	131-132	Mar/abr	1947
Pe. Leonel Franca	Educação para a democracia	10	27	133-141	Mar/abr	1947
Antônio Almeida Júnior	O propósito do ensino de direito nos Estados Unidos	10	27	142-166	Mar/abr	1947
Margaret E. Hall	Da clínica de leitura em um sistema escolar	10	27	167-177	Mar/abr	1947
Maria dos Reis Campos	Literatura infantil	10	27	178-186	Mar/abr	1947
Luiz Cuilla	Menores anormais do caráter	10	27	187-205	Mar/abr	1947
Antônio Osmar Gomes	Educação para a democracia (Jornal do comércio, Rio)	10	27	288-291	Mar/abr	1947
Castro Barreto	Varela, o reformador (Correio da manhã, Rio).	10	27	291-292	Mar/abr	1947
Carmen Pereira Alonso	A dramatização do processo psicológico de ajustamento da criança (Revista de educação pública, Rio).	10	27	293-295	Mar/abr	1947
Egon Schaden	Trabalhos etnológicos na Universidade de São Paulo (O Estado de São Paulo).	10	27	295-298	Mar/abr	1947
Alan A. Brown	O que sabe você a respeito da hereditariedade? (Hygeia, Nova York).	10	27	298-301	Mar/abr	1947
P. M. Bardi	Técnica do museu moderno (O jornal, Rio).	10	27	301-303	Mar/abr	1947
Henrique Roxo	Problemas de higiene mental (Boletim de higiene mental, Rio).	10	27	303-305	Mar/abr	1947
-	A formação dos professores	10	28	369-370	Mai/jun	1947
J. Costa Ribeiro	A pesquisa científica e seu desenvolvimento no Brasil	10	28	371-392	Mai/jun	1947
Maurício de Medeiros	Desajustamentos infantis	10	28	393-409	Mai/jun	1947
Júlio Larrea	Espírito, tendências e problemas da educação latino-americana	10	28	410-425	Mai/jun	1947
William C. Bagley	A formação de professores nos Estados Unidos	10	28	426-454	Mai/jun	1947
Lourenço Filho	Afrânio Peixoto, educador. (in memoriam)	10	28	455-460	Mai/jun	1947
Teobaldo Miranda	A educação e a família (A manhã, Rio).	10	28	526-529	Mai/jun	1947
Hélio Fraga	O propósito do ensino de fisiologia no Brasil (O jornal, Rio).	10	28	529-532	Mai/jun	1947
-	A missão das universidades (O Estado de São Paulo).	10	28	532-542	Mai/jun	1947
Renato Sêneca Fleury	Motivação pedagógica (Educação, São Paulo)	10	28	542-544	Mai/jun	1947
Fernando Tude de Souza	O problema do ensino secundário (O jornal, Rio).	10	28	544-557	Mai/jun	1947

Corinto da Fonseca	A pedagogia e a didática no ensino de ofícios pelo exemplo (Revista de Educação Pública, Rio).	10	28	547-550	Mai/jun	1947
Paul Arbousse Bastide	A Universidade na França (O Estado de São Paulo).	10	28	550-552	Mai/jun	1947
Artur Torres Filho	O ensino primário e a educação rural (O jornal, Rio).	10	28	552-557	Mai/jun	1947
-	Jardim de infância	11	29	3-4	Jul/ago	1947
Lourenço Filho	A campanha de educação de adultos	11	29	5-14	Jul/ago	1947
Oscar Clark	Jardins de infância	11	29	15-40	Jul/ago	1947
Augusto Bracet e Enoch da Rocha Lima	A posição do ensino de desenho no curso secundário	11	29	41-47	Jul/ago	1947
Sherman Dickinson	A educação agrícola nos Estados Unidos	11	29	48-54	Jul/ago	1947
Margaret Hall	Clínica para os defeitos da fala	11	29	55-61	Jul/ago	1947
-	Autonomia para a educação na Bahia	11	29	89-104	Jul/ago	1947
-	As crianças na arte da pintura (O jornal, Rio).	11	29	128-129	Jul/ago	1947
Henry Wallon	A reforma do ensino na França e na Polônia (O jornal, Rio).	11	29	129-131	Jul/ago	1947
Lin Yutang	A China luta contra o analfabetismo (O jornal, Rio)	11	29	131-135	Jul/ago	1947
Couto e Silva	Afrânio Peixoto, professor de medicina (O jornal, Rio).	11	29	135-138	Jul/ago	1947
Teobaldo Miranda	A educação e a profissão (A manhã, Rio)	11	29	138-141	Jul/ago	1947
Luís de Almeida	Fundamentos educativos da moral social (O jornal, Rio).	11	29	141-144	Jul/ago	1947
Betti Katzenstein	Nas entrelinhas de um congresso infantil-juvenil (O Estado de São Paulo).	11	29	144-148	Jul/ago	1947
-	Desenvolvimento do ensino primário	11	30	203-204	Set/out	1947
Helena Antipoff	As duas atitudes	11	30	205-224	Set/out	1947
-	Pela reforma da escola secundária	11	30	225-241	Set/out	1947
Betti Katzenstein	Relações humanas num congresso infanto-juvenil	11	30	242-248	Set/out	1947
Willard S. Elsbree	A educação primária nos Estados Unidos	11	30	249-283	Set/out	1947
A Sampaio Dória	Educação nacional (O Estado de São Paulo).	11	30	342-347	Set/out	1947
Renato Kehl	Mestre do futuro (A gazeta, São Paulo).	11	30	347-350	Set/out	1947
Oscar Clark	O papel da escola primária (Correio da manhã, Rio).	11	30	350-352	Set/out	1947
Artur Torres Filho	Aptidões profissionais (O jornal, Rio).	11	30	352-355	Set/out	1947
Ernesto de Souza Campos	O Visconde de São Leopoldo e a Universidade (A gazeta, São Paulo).	11	30	355-357	Set/out	1947
Teobaldo Miranda Santos	Como estudar a adolescência (A manhã, Rio).	11	30	357-360	Set/out	1947
-	Quatro séculos de ensino primário	11	31	421-422	Nov/dez	1947
Juan Mantovani	Valor e sentido da ciência pedagógica	11	31	423-444	Nov/dez	1947
Inezil Pena Marinho	A educação física dos portadores de defeitos físicos	11	31	445-460	Nov/dez	1947
Emílio Planchard	Novas orientações no ensino universitário da psicologia	11	31	461-466	Nov/dez	1947
Lourenço Filho	Estatística e educação	11	31	467-488	Nov/dez	1947
Alfredo Gomes	Bilhetes de escolares (Correio Paulistano)	11	31	554-558	Nov/dez	1947
Adalberto de Lira Cavalcanti	Educação e loucura (Correio da manhã, Rio).	11	31	558-560	Nov/dez	1947
Teobaldo Miranda Santos	A técnica de estudar (A manhã, Rio).	11	31	560-562	Nov/dez	1947
Álvaro Soares	A educação primária na Argentina (A gazeta, São Paulo).	11	31	562-564	Nov/dez	1947
Irene da Silva Melo	Uma técnica didática, o plano de aula (Formação, Rio).	11	31	564-574	Nov/dez	1947
David F. Jackey	Uma rápida explanação sobre o sistema de educação dos Estados Unidos (Boletim da CBAI, Rio).	11	31	574-583	Nov/dez	1947

Amaro Xisto de Queiros	A orientação educacional na escola secundária (Folha de Minas, Belo Horizonte).	11	31	583-586	Nov/dez	1947
-	Educação e iniciativa privada	12	32	3-4	Jan/abr	1948
Lourenço Filho	O ensino particular e o Estado	12	32	5-21	Jan/abr	1948
Alfredo Gomes	Reformas do ensino secundário	12	32	22-44	Jan/abr	1948
Onofre Penteado Júnior	O governo semi-autônomo da escola secundária e a educação cívica moral	12	32	45-49	Jan/abr	1948
Maria Leite da Costa	Complexos infantis	12	32	50-69	Jan/abr	1948
Winifred e Bain	Escolas maternas e jardins de infância nos Estados Unidos	12	32	70-103	Jan/abr	1948
Ruth Gouveia	Educação física e recreação (O jornal, Rio).	12	32	204-208	Jan/abr	1948
Alfredo Gomes	Lei e ensino (Correio Paulistano).	12	32	208-212	Jan/abr	1948
T. A. Hippata	Alguns imperativos do ensino industrial (Boletim da CBAI, Rio).	12	32	212-216	Jan/abr	1948
Alair Acíoli Antunes	Educação da saúde (O jornal, Rio).	12	32	216-219	Jan/abr	1948
Aída Costa	Objetivos do ensino do latim (O Estado de São Paulo).	12	32	219-224	Jan/abr	1948
Eliézer Shneider	O estudo da psicologia infantil nos Estados Unidos (O jornal, Rio).	12	32	224-231	Jan/abr	1948
Ernesto de Souza Campos	A universidade e a igreja (A gazeta, São Paulo).	12	32	231-233	Jan/abr	1948
-	A universidade e as elites dirigentes	12	33	3-4	Mai/ago	1948
A Almeida Júnior	A técnica do ensino em função das finalidades da escola superior	12	33	5-19	Mai/ago	1948
Roger Bastide	Educação dos educadores	12	33	20-43	Mai/ago	1948
Ana Rimole de Faria Dória	Problemas da adolescência: o querer valer, a evasão e o retorno.	12	33	44-62	Mai/ago	1948
Margaret E. Hall	Educação especial para crianças anormais nas escolas públicas de Chicago.	12	33	63-77	Mai/ago	1948
José Aires Neto	O ensino de anatomia no Brasil	12	33	78-94	Mai/ago	1948
S. H. Wood	A educação na Inglaterra (O jornal)	12	33	188-190	Mai/ago	1948
Gilles G. Granger	O ensino superior na França (O Estado de São Paulo).	12	33	190-195	Mai/ago	1948
Teobaldo Miranda Santos	A criança e o furto (A manhã, Rio).	12	33	195-198	Mai/ago	1948
Maurício de Medeiros	Cidades universitárias (A gazeta, São Paulo).	12	33	198-200	Mai/ago	1948
Raul Briquet Júnior	É preciso aliar o ensino teórico à investigação prática (O jornal, Rio).	12	33	200-202	Mai/ago	1948
Tito Lívio Ferreira	Primeira universidade das Américas (A gazeta, São Paulo).	12	33	202-203	Mai/ago	1948
Emílio Costa	O castigo corporal na escola (O Estado de São Paulo).	12	33	203-205	Mai/ago	1948
-	Educação e técnica científica	12	34	3-4	Set/dez	1948
Murilo Braga	Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência.	12	34	5-38	Set/dez	1948
Rui Carrington da Costa	Quociente de inteligência de Stern ou constante pessoal de Heims?	12	34	39-81	Set/dez	1948
Lucia Marques Pinheiro	A homogeneização de classes na escola primária	12	34	82-139	Set/dez	1948
Guy M. Wulison e Fay Burgess	O quebra-cabeça "B" como teste de capacidade	12	34	140-147	Set/dez	1948
Helena Antipoff	Teste de redação	12	34	148-172	Set/dez	1948
José Plata	A capacidade dos cegos para a síntese imaginativa espacial	12	34	173-193	Set/dez	1948
Warren G. Findlay	Medida de crescimento psico-educacional	12	34	194-197	Set/dez	1948
Anira Miranda de Meneses	Psico-diagnóstico miocinético	12	34	198-229	Set/dez	1948
Nair Durão Barbosa	Medidas de aproveitamento (Formação, Rio).	12	34	319-322	Set/dez	1948
João Roberto Moreira	Conceito e possibilidade na medida da personalidade (Revista do Serviço Público, Rio).	12	34	322-334	Set/dez	1948
Everardo Backheuser	Os teste em geral e o ensino religioso (Formação, Rio).	12	34	334-340	Set/dez	1948
Norman Locke	Notas sobre a redação dos itens do teste de múltipla escolha (Revista do Serviço Público, Rio).	12	34	340-343	Set/dez	1948
Luis Macedo	Teste mental de Ballard: uma experiência realizada (Formação, Rio).	12	34	344-348	Set/dez	1948

-	Pesquisa pedagógica brasileira	13	35	3-4	Jan/abr	1949
Lourenço Filho	Da cooperação dos municípios com o Estado em matéria de educação	13	35	5-18	Jan/abr	1949
Maria I. Leite da Costa	O diagnóstico psicológico nas crianças difíceis	13	35	19-26	Jan/abr	1949
Alfredo Gomes	Da seriação das disciplinas do ensino secundário	13	35	27-39	Jan/abr	1949
João Roberto Moreira	O indivíduo no universo estático	13	35	40-73	Jan/abr	1949
Ofélia Boisson Cardoso	O problema da repetência na escola primária	13	35	74-88	Jan/abr	1949
Orávio A. L. Martins	Análise fatorial dos testes ABC	13	35	89-102	Jan/abr	1949
Pe. Arlindo Vieira	Nossos programas de matemática (Correio da manhã)	13	35	177-179	Jan/abr	1949
Emílio Costa	Dificuldades na orientação profissional (O Estado de São Paulo).	13	35	179-182	Jan/abr	1949
Adauto de Resende	Literatura infanto-juvenil (Diário de notícias, Rio).	13	35	182-184	Jan/abr	1949
Maurício de Medeiros	Tradição inglesa e educação (A gazeta, São Paulo).	13	35	184-185	Jan/abr	1949
Valdemar Valente	Biologia e educação (Folha da manhã, Recife).	13	35	185-188	Jan/abr	1949
Alberto Rovai	Uma batalha no ensino secundário paulista (Correio Paulistano).	13	35	188-198	Jan/abr	1949
Teobaldo Miranda Santos	Crianças que não aprendem (A manhã, Rio).	13	35	191-194	Jan/abr	1949
-	Diretrizes e Bases da Educação Nacional	13	36	3-4	Mai/ago	1949
Clemente Mariani	Exposição de motivos	13	36	5-22	Mai/ago	1949
Projeto de Lei que acompanha a exposição de motivos		13	36	23-47	Mai/ago	1949
A. Almeida Júnior	Relatório geral da comissão	13	36	48-109	Mai/ago	1949
Farias Góis	Relatório geral da subcomissão de ensino médio	13	36	110-131	Mai/ago	1949
	Anteprojeto de Lei da Comissão	13	36	132-149	Mai/ago	1949
Gustavo Capanema	Parecer preliminar apresentado na Comissão Mista de Leis Complementares	13	36	150-187	Mai/ago	1949
A. Almeida Júnior	Respondendo ao Parecer Capanema	13	36	188-209	Mai/ago	1949
Robert King Hall	Autonomia da educação: ficção desejável (Diário de notícias, Rio).	13	36	356-360	Mai/ago	1949
Renato Kehl	O que se devia ensinar (A gazeta, São Paulo).	13	36	360-363	Mai/ago	1949
Eugênio G. Steinhof	A educação universitária nos Estados Unidos (Correio do Povo, Porto Alegre).	13	36	363-367	Mai/ago	1949
7S. J. Scubrzstein	Finalidade da orientação profissional (Minas Gerais, Belo Horizonte).	13	36	367-371	Mai/ago	1949
Maria Algeny	Da biologia à biologia educacional (Correio da manhã, Rio).	13	36	371-373	Mai/ago	1949
-	A função docente e sua eficiência	13	37	3-4	Set/dez	1949
Félix Marti Ibáñez	Psicopatologia dos mitos e lendas e dos contos infantis	13	37	5-35	Set/dez	1949
Adalberto Pinto de Matos	A aprendizagem da modelagem	13	37	36-59	Set/dez	1949
Margaret Read	A formação dos professores especializados em educação de base	13	37	60-64	Set/dez	1949
Maurício de Medeiros	Aspectos da psicologia infantil	13	37	65-78	Set/dez	1949
Rui Carrington da Costa	Será possível predizer e avaliar a eficiência da função docente?	13	37	79-121	Set/dez	1949
Armando de Moraes	O ensino médico nos Estados Unidos (Correio da manhã, Rio).	13	37	207-209	Set/dez	1949
Cirne Lima	Prova de títulos (Correio do povo, Porto Alegre).	13	37	209-211	Set/dez	1949
Luis Cerqueira	A inadaptção escolar (Diário de notícias, Rio).	13	37	211-212	Set/dez	1949
Melo Cançado	A universidade e sua função (O Diário, Belo Horizonte)	13	37	212-215	Set/dez	1949
Maria Algeny	A educação é um princípio de segurança (Correio da manhã, Rio).	13	37	215-217	Set/dez	1949
Alberto Rovai	Das disciplinas no curso secundário (Jornal de São Paulo)	13	37	217-219	Set/dez	1949
Jesus Belo Galvão	As faculdades de filosofia como escolas de professores (O jornal, Rio).	13	37	219-223	Set/dez	1949
-	Populações marginais e educação	14	38	3-4	Jan/abr	1950

Yang Hsin-Pao	A educação de adultos nas comunidades rurais	14	38	5-24	Jan/abr	1950
	Núcleos Escolares no Peru	14	38	25-50	Jan/abr	1950
Guilherme Bonilla y Segura	As missões culturais no México	14	38	51-58	Jan/abr	1950
Edmund de S. Brummer	A instrução primária nas zonas rurais dos Estados Unidos	14	38	59-64	Jan/abr	1950
	Educação e migração rural dos Estados Unidos	14	38	65-72	Jan/abr	1950
	Rumo certo (Diário carioca, Rio).	14	38	170-171	Jan/abr	1950
Antônio de Campos Gonçalves	Escolas primárias rurais (Gazeta de notícias, Rio).	14	38	171-172	Jan/abr	1950
-	A união e a instrução primária (A manhã, Rio).	14	38	172-173	Jan/abr	1950
-	A tese mais respeitável (Vanguarda, Rio).	14	38	173-174	Jan/abr	1950
-	Oito mil prédios para escolas rurais (A noite, Rio).	14	38	174-175	Jan/abr	1950
-	O problema da educação no regime constitucional (A união, João Pessoa).	14	38	176-178	Jan/abr	1950
-	A união e o ensino primário (Diário carioca, Rio).	14	38	178-179	Jan/abr	1950
-	Ensino e realidade rural (Folha de Minas, Belo Horizonte).	14	38	179-180	Jan/abr	1950
-	O problema do ensino (Folha da manhã, Recife).	14	38	180-182	Jan/abr	1950
José Caó	As escolas rurais (A manhã, Rio).	14	38	182-183	Jan/abr	1950
Paulo Sarasate	Escolas rurais (O povo, Fortaleza).	14	38	183-184	Jan/abr	1950
Rosalvo Florentino	Amplia-se a rede escolar primária (Jornal de São Paulo)	14	38	184-186	Jan/abr	1950
Pompeu de Souza	Uma coisa no Brasil que funciona: a escola rural (Diário carioca, Rio).	14	38	186-189	Jan/abr	1950
-	A secretaria da educação e o INEP (Folha de minas, Belo Horizonte).	14	38	189-190	Jan/abr	1950
-	O ensino rural (A manhã, Rio).	14	38	190-192	Jan/abr	1950
Celso Kelly	Educação quanto antes (A noite, Rio).	14	38	192-193	Jan/abr	1950
Joel Silveira	A escuridão além do asfalto (Diário de notícias, Rio).	14	38	193-196	Jan/abr	1950
-	Zonas carentes em educação primária	14	39	3-4	Mai/ago	1950
Edmund de S. Brummer	A educação de adultos através do serviço de extensão dos Estados Unidos	14	39	5-16	Mai/ago	1950
Robert King Hall	Educação rural	14	39	17-40	Mai/ago	1950
M. Khouri	O centro social da comunidade rural de Jíbrail	14	39	41-46	Mai/ago	1950
Eliseo Berrios	A segunda unidade rural de Porto Rico um eficiente instrumento social	14	39	47-53	Mai/ago	1950
Pearl Buck	Movimento de educação de massa na China	14	39	54-112	Mai/ago	1950
Artur Torres Filho	A educação rural e o futuro do Brasil (O jornal, Rio).	14	39	174-178	Mai/ago	1950
Alfredo Gomes	Educação secundária inglesa (A gazeta, São Paulo).	14	39	178-180	Mai/ago	1950
Mário Casassanta	Por que fracassam os professores? (Folha de Minas, Belo Horizonte).	14	39	181-182	Mai/ago	1950
Alcides Siqueira	A origem do colégio Pedro II (Jornal de notícia, São Paulo).	14	39	183-187	Mai/ago	1950
Costa Rego	A psicotécnica (Correio da manhã, Rio).	14	39	187-188	Mai/ago	1950
Renato Kehl	A escola da profissão (A gazeta, São Paulo).	14	39	188-190	Mai/ago	1950
Josephine Kamm	Colégios universitários em territórios coloniais (O jornal, Rio).	14	39	190-191	Mai/ago	1950
Frances Friedman	Universidades estaduais na América (Jornal de notícias, São Paulo)	14	39	191-193	Mai/ago	1950
-	Auxílio federal para a educação	14	40	3-4	Set/out	1950
Walter D. Cocking e Edgard L. Morphet	Financiamento da educação pública	14	40	5-15	Set/out	1950
Lee O. Garber e William B. Castetter	Funções do governo no controle da educação	14	40	16-28	Set/out	1950
Theodore L. Reller	Organização do sistema educacional	14	40	29-41	Set/out	1950
Chu Yori – Hsien	A educação secundária na China durante e após a guerra	14	40	42-57	Set/out	1950

Werner Kemper	Problemas das anormalidades do desenvolvimento psíquico	14	40	58-78	Set/out	1950
Josué de Castro	Qualidades essenciais para uma autêntica universidade (Folha da manhã, Rio).	14	40	148-154	Set/out	1950
Gildásio Amado	O fundador do colégio Pedro II (Jornal do Brasil, Rio).	14	40	154-155	Set/out	1950
Amaro Xisto de Queiros	Educação e filosofia (Diário de minas, Belo Horizonte).	14	40	155-159	Set/out	1950
Costa Rego	Escolas para operários (Correio da manhã, Rio).	14	40	159-160	Set/out	1950
Guerino Casassanta	O desenho infantil (Folha de minas, Belo Horizonte).	14	40	160-161	Set/out	1950
Verd Peterson	Educação vocacional (Correio Paulistano).	14	40	161-163	Set/out	1950
Paulo Anes Gonçalves	Ensino superior na Louisiana, Estados Unidos (Correio do Povo, Porto Alegre).	14	40	163-165	Set/out	1950
Barbosa Lima Sobrinho	Cursos de filosofia na fase colonial (Jornal do Brasil, Rio).	14	40	165-166	Set/out	1950
-	Crise no ensino médio	15	41	3-4	Jan/març	1951
A. Almeida Júnior	Antes do “ensino livre”	15	41	5-42	Jan/març	1951
I. L. Kandel	A educação do adolescente	15	41	43-44	Jan/març	1951
Acácio Cruz	Carência lúdica e escolaridade	15	41	45-53	Jan/març	1951
Lúcia Marques Pinheiro	Aplicações da psicologia à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia	15	41	54-74	Jan/març	1951
Luis Reissig	A educação da mulher na Argentina	15	41	75-120	Jan/març	1951
Celso Kelly	Reconstrução educacional (A noite, Rio).	15	41	162-163	Jan/març	1951
Gilles G. granger	O problema do ensino secundário na França (O Estado de São Paulo).	15	41	163-170	Jan/març	1951
Armando Godoy Filho	Fatores éticos e psicológicos (Correio da manhã, Rio).	15	41	170-172	Jan/març	1951
Renato Kehl	Hereditariedade, meio e educação (A gazeta, São Paulo).	15	41	172-174	Jan/març	1951
Teobaldo Miranda Santos	A criança e o desenho (A manhã, Rio).	15	41	174-177	Jan/març	1951
-	O ensino primário e o sistema educacional	15	42	3-4	Abr/jun	1951
Maurício de Medeiros	O mundo imaginário das crianças	15	42	5-18	Abr/jun	1951
A. J. Brumbaugh	Reconhecimento das instituições de ensino	15	42	19-29	Abr/jun	1951
Irene de Albuquerque	A prática de ensino nos institutos de Educação e Escolas Normais	15	42	30-82	Abr/jun	1951
Horácio Caillet-Bois	O ensino de música na Europa e América	15	42	83-90	Abr/jun	1951
José Calazans	O ensino público em Aracaju (1830-1871)	15	42	91-108	Abr/jun	1951
Artur Vesiani Veloso	O ensino de filosofia no Brasil (Folha de Minas, Belo Horizonte).	15	42	182-189	Abr/jun	1951
Costa Rego	O ensino profissional (Correio da manhã, Rio).	15	42	189-190	Abr/jun	1951
W. Berardinelli	Tipos humanos e educação (Jornal do Comércio, Rio).	15	42	190-193	Abr/jun	1951
Antônio Almeida Júnior	Biologia educacional (Atualidades Pedagógicas, Rio).	15	42	193-194	Abr/jun	1951
Carlos Dionísio	O ensino secundário no Brasil Colônia (ENBSA, Rio).	15	42	194-197	Abr/jun	1951
-	O ensino normal e o sistema educacional	16	43	3-4	Jul/set	1951
Rafael Grisi	O ensino da leitura: o método e a cartilha	16	43	5-54	Jul/set	1951
David J. Rosa	Liderança na educação	16	43	55-58	Jul/set	1951
William C. Reavis	Auxílio federal para a educação	16	43	59-65	Jul/set	1951
Serafim Leite	Vicente Rodrigues, primeiro mestre – escola do Brasil (1528-1600)	16	43	66-76	Jul/set	1951
Rui Carrington da Costa	Da orientação profissional e da orientação educacional	16	43	77-93	Jul/set	1951
Lourenço Filho	Atitudes na discussão (Escola Nova, Rio).	16	43	165-170	Jul/set	1951
Aires da Mata Machado Filho	A correção e seus problemas (Minas Gerais, Belo Horizonte).	16	43	170-173	Jul/set	1951
Artur Torres Filho	Educação rural e sua importância para a economia nacional (Correio da manhã, Rio).	16	43	173-176	Jul/set	1951
Eldridge R. Plowden	O método analítico aplicado aos problemas do ensino industrial (Boletim do CBAI, Rio).	16	43	176-179	Jul/set	1951

Inge Meyerson	Como se prepara a sala ambiente para os cursos de língua (Atualidade pedagógica, Rio)	16	43	179-180	Jul/set	1951
Carlos Dionísio	O ensino secundário na Regência e no Primeiro Império (EBSA, Rio).	16	43	180-183	Jul/set	1951
Heloísa Marinho	Aspectos da educação primário nos Estados Unidos (Revista de Instituto Brasil-Estados Unidos, Rio).	16	43	183-187	Jul/set	1951
-	Orientação e seleção profissional	16	44	3-4	Out/dez	1951
Rui Carrington da Costa	Subsídios para a história do movimento da orientação profissional	16	44	5-61	Out/dez	1951
Murilo Braga	Seleção de pessoal: seus objetivos e seus problemas	16	44	62-87	Out/dez	1951
Hilda Lozier P.	O problema da seleção de alunas para as escolas de enfermeiras	16	44	88-99	Out/dez	1951
J. Machado de Mello Júnior, Amaldo R. Vasconcelos Filho, Guaraciaba Trench e Jason Ribeiro da Silva	Seleção e formação profissional de operadores de veículos de transporte coletivo	16	44	100-119	Out/dez	1951
José Mallart	Aplicações da psicologia: orientação escolar, orientação profissional, seleção escolar e formação profissional.	16	44	120-133	Out/dez	1951
Paul de Moraes	Seleção de revisores de imprensa (Revista de administração, São Paulo)	16	44	198-202	Out/dez	1951
Ana Caeiro Gonçalves	Ensaio de seleção de operários soldados (Boletim do Instituto de Orientação profissional Maria Luisa Barbosa de Carvalho, Lisboa).	16	44	202-217	Out/dez	1951
Vasco Coelho da Silva	Exame de seleção de tipógrafos (Boletim do Instituto de Orientação profissional Maria Luisa Barbosa de Carvalho, Lisboa).	16	45	217-224	Out/dez	1951
Aristides Ricardo	Seleção profissional (Revista de Educação, São Paulo).	16	45	224-234	Out/dez	1951
Maria Leite da Costa	Orientação profissional dos anormais (Boletim do Instituto de Orientação profissional Maria Luisa Barbosa de Carvalho, Lisboa).	16	45	234-237	Out/dez	1951
-	Desenvolvimento do ensino industrial	17	45	3-4	Jan/març	1952
A. Almeida Júnior	O “ensino livre” de Leôncio Carvalho (I)	17	45	5-28	Jan/març	1952
Jerônimo José de Viveiros	Apointamento para a história da instrução pública e particular do Maranhão	17	45	29-84	Jan/març	1952
Lúcio Costa	Ensino do desenho no curso secundário	17	45	85-107	Jan/març	1952
Lourenço Filho	A educação rural no México	17	45	108-198	Jan/març	1952
Eldridge R. Plowden	Educação e prosperidade (Boletim da CBAI, Rio).	17	45	272-284	Jan/març	1952
Costa Rego	Ensino primário e aprendizagem (Correio da manhã, Rio)	17	45	284-285	Jan/març	1952
-	O ensino de ciências econômicas nos Estados Unidos (O Estado de São Paulo).	17	45	286-287	Jan/març	1952
Pedro Gouveia Filho	Educação pré-primária e a DBEN (Diário de notícias, Rio).	17	45	287-290	Jan/març	1952
G. Boson	Educação e sociologia educacional (Diário de minas, Belo Horizonte).	17	45	290-292	Jan/març	1952
-	Ensino industrial (O Globo, Rio).	17	45	292-294	Jan/març	1952
Lino de Moraes Ieme	O curso de doutorado da Faculdade de Direito da USP (Folha da manhã, São Paulo).	17	45	294-300	Jan/març	1952
-	Reconstrução educacional	17	46	5-6	Abr/jun	1952
Abgar Renault	O sentido autotético do ensino secundário	17	46	7-14	Abr/jun	1952
Alan Manchester	O professor e a sua função no sistema educacional dos Estados Unidos	17	46	15-21	Abr/jun	1952
Donald Pierson, Octávio da Costa Eduardo e Levi Cruz	Hipóteses e sugestões sobre o ensino no Vale do São Francisco	17	46	22-37	Abr/jun	1952
Harold Valadão	A universidade e o Brasil	17	46	38-49	Abr/jun	1952
Lourenço Filho	Estudo e avaliação dos níveis de maturação	17	46	50-68	Abr/jun	1952
Artur Torres Filho	Desenvolvimento do ensino agrícola no Brasil (O jornal, Rio).	17	46	117-121	Abr/jun	1952
Celso Kelly	Educação e cultura (A noite, Rio).	17	46	121-123	Abr/jun	1952

Deolindo Amorim	Rui Barbosa e o ensino da sociologia (Jornal do Comércio, Rio).	17	46	123-126	Abr/jun	1952
E. mira Y Lopez	Problemas fundamentais da orientação profissional (Boletim de CBAI, Rio).	17	46	126-132	Abr/jun	1952
Guerino Casassanta	O alfabeto Braili, (O diário, Belo Horizonte).	17	46	132-135	Abr/jun	1952
Luís Narciso Alves de Matos	Conceituação do ensino e coclo docente (Escola Nova, Rio).	17	46	135-137	Abr/jun	1952
-	Autonomia pedagógica dos Estados (Jornal do Brasil, Rio).	17	46	137-138	Abr/jun	1952
-	Unidade nacional e educação	18	47	3-4	Jul/set	1952
A. Almeida Júnior	O “ensino livre” de Leôncio de Carvalho (II)	18	47	5-34	Jul/set	1952
Anísio Teixeira	Notas sobre a educação e a unidade nacional	18	47	35-49	Jul/set	1952
Lourenço Filho	Estrutura administrativa e técnica da educação	18	47	50-68	Jul/set	1952
Luís Reissig	A educação: primeiro problema nacional e internacional	18	47	69-85	Jul/set	1952
Oswaldo Trigueiro	O regime federativo e a educação	18	47	86-101	Jul/set	1952
Anísio Teixeira	Um educador: Abílio César Borges (Rio, Rio).	18	47	150-155	Jul/set	1952
Brisolva Brito de Queiros	O ensino das ciências naturais na escola primária (Educação, Rio).	18	47	155-159	Jul/set	1952
José de Benito	Universidade e universalismo (O jornal, Rio).	18	47	159-162	Jul/set	1952
Leônidas Sobrinho Porto	Um contraponto de professor no século XVII (Formação, Rio).	18	47	162-165	Jul/set	1952
Lucie Ann Mc Call	A arte na escola (Boletim da CBAI, Rio).	18	47	165-176	Jul/set	1952
Pedro Gouveia Filho	Cinema e educação (Educação, Rio).	18	47	176-179	Jul/set	1952
Stephen DÍrsay	Origem e evolução das universidades e “colleges” (Folha de Minas, Belo Horizonte).	18	47	179-184	Jul/set	1952
-	Lei e educação	18	48	3-4	Out/dez	1952
A. Almeida Júnior	Análise do projeto de Lei de Diretrizes e Bases	18	48	5-37	Out/dez	1952
Álvaro Alberto	O ensino superior no novo projeto de lei	18	48	38-71	Out/dez	1952
Anísio Teixeira	Estudo sobre o projeto de lei da DBEN	18	48	72-123	Out/dez	1952
Lourenço Filho	A educação nacional e o novo projeto de lei	18	48	124-176	Out/dez	1952
Anísio Teixeira	A lei de Diretrizes (Formação, Rio).	18	48	280-283	Out/dez	1952
Juraci Silveira	A ciência e a mentalidade que lhe cumpre formar na escola primária (Educação, Rio).	18	48	283-285	Out/dez	1952
Luís Reissig	Uma experiência educacional no Haiti (La nacion, Buenos Aires).	18	48	285-291	Out/dez	1952
Regina M. Real	Os museus e a educação (Educação, Rio).	18	48	291-296	Out/dez	1952
-	O significado da educação liberal (Boletim do CBAI, Rio).	18	48	296-304	Out/dez	1952
Anísio Teixeira	Condições para a reconstrução educacional brasileira	19	49	3-12	Jan/març	1953
Enrico Fulghignoni	A ajuda dos elementos não-visuais na educação da América	19	49	13-27	Jan/març	1953
Haroldo Valadão	A fundação dos cursos de ciências jurídicas e sociais, base do desenvolvimento cultural do Brasil.	19	49	28-40	Jan/març	1953
Raul Bittencourt	A educação brasileira no Império e na República	19	49	41-76	Jan/març	1953
William Heard Kilpatrick	A filosofia da -educação de Dewey	19	49	77-91	Jan/març	1953
Costa Rego	Autodidatas e universitários (Correio da manhã, Rio).	19	49	113-114	Jan/març	1953
Daniel L. Marsh	Dignidade da profissão de ensinar (Revista do professor, São Paulo).	19	49	114-117	Jan/març	1953
Dulcie Kanitz Vianna	Funções sociais do Diretor da Escola Primária (Educação, Rio).	19	49	117-122	Jan/març	1953
Lúcio José dos Santos	A universidade e sua função cultural (O diário, Belo Horizonte).	19	49	122-126	Jan/març	1953
R. Vilela	A biblioteca e a educação (Educação, Rio).	19	49	126-129	Jan/març	1953
Silvio Vasconcelos	Aspectos do ensino de arquitetura (Folha de Minas, Belo Horizonte).	19	49	129-133	Jan/març	1953

Sólón Borges dos Reis	Crise de crescimento (Correio Paulistano).	19	49	133-135	Jan/marc	1953
Abdgar Renault	A crise do ensino	19	50	3-19	Abr/jun	1953
Anísio Teixeira	A crise educacional brasileira	19	50	20-43	Abr/jun	1953
George S. Counts	A educação dos Estados Unidos através do espelho soviético	19	50	44-93	Abr/jun	1953
Rui Carrington da Costa	Acerca do estudo eficiente	19	50	94-124	Abr/jun	1953
França Campos	Organização e administração de atividades extra-classe (Educação, Rio).	19	50	155-158	Abr/jun	1953
Gustavo Lessa	A formação de hábitos na idade pré-escolar (Educação, Rio).	19	50	159-164	Abr/jun	1953
Maurício de Medeiros	Ensino superior e frequência mínima (Diário Carioca, Rio).	19	50	164-166	Abr/jun	1953
Romualdo Monteiro de Barros	Qualidade do professor (Folha de Minas, Belo Horizonte).	19	50	166-169	Abr/jun	1953
Silvio Galvão	A propósito das escolas normais rurais (Folha da manhã, São Paulo).	19	50	169-171	Abr/jun	1953
Sólón Borges dos Reis	Por que devem os professores estudar sociologia (Correio Paulistano).	19	50	171-173	Abr/jun	1953
Anísio Teixeira	A universidade e a liberdade humana	20	51	3-22	Jul/set	1953
A. Plowman	A educação na Inglaterra	20	51	23-44	Jul/set	1953
Irene da S. Mello Carvalho	Alguns aspectos da educação secundária norte-americana	20	51	45-58	Jul/set	1953
Esther Lloyd Jones	A orientação como ensino em profundidade	20	51	59-72	Jul/set	1953
Nair Fortes Abu-Merhy	Importância do ensino dirigido no curso secundário	20	51	73-89	Jul/set	1953
Aroldo de Azevedo	Programa de geografia para o curso secundário (Folha de Minas, Belo Horizonte).	20	51	166-169	Jul/set	1953
Betti Katzenstein	Ansiedade e agressividade em crianças pré-escolares (Revista de Educação, São Paulo).	20	51	169-171	Jul/set	1953
Hortência H. de Holanda	Como educar adultos (Minas Gerais, Belo Horizonte).	20	51	171-173	Jul/set	1953
Inezil Pena Marinho	A educação na evolução constitucional do Brasil (Revista do Serviço Público, Rio).-	20	51	173-187	Jul/set	1953
Mário de Brito	Um problema de administração escolar (Educação, Rio).	20	51	187-189	Jul/set	1953
Sólón Borges dos Reis	Deficiências do ensino normal (Correio Paulistano).	20	51	189-191	Jul/set	1953
A.Brandão Filho	Sugestões e críticas ao Projeto das LDBEN	20	52	3-26	Out/dez	1953
Anísio Teixeira	Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro	20	52	27-42	Out/dez	1953
A. V. Hill	O controle social e ético dos resultados da descoberta científica	20	52	43-53	Out/dez	1953
Carlos Delgado de Carvalho	Os estudos sociais no curso secundário	20	52	54-60	Out/dez	1953
Lourenço Filho	Preparações de pessoal docente para as escolas primárias rurais	20	52	61-104	Out/dez	1953
Pierre Peres	A reforma do ensino na França	20	52	105-125	Out/dez	1953
Carmen Pereira Alonso	Do valor da observação e da experimentação dirigida na aprendizagem das ciências físicas e naturais (Educação, Rio).	20	52	167-170	Out/dez	1953
Humberto Leal	O descabado do ensino e a direção da aprendizagem (Correio Paulistano).	20	52	170-172	Out/dez	1953
Libâneo Guedes	O ensino de história no Brasil no ciclo colegial (Diário de notícias, Rio).	20	52	172-174	Out/dez	1953
Paulo Sonnnewend	O método Montessori (Revista de Educação, , São Paulo).	20	52	174-178	Out/dez	1953
-	O Instituto de Tecnologia da Universidade de Minesota (Revista do Serviço Público, Rio).	20	52	178-187	Out/dez	1953
Anísio Teixeira	A escola secundária em transformação	21	53	3-20	Jan/marc	1954
João Roberto Moreira	O valor da ciência e os estudos educacionais	21	53	21-47	Jan/marc	1954
Lúcia marques Pinheiro	Tendências do ensino universitário da pedagogia nos países da Europa Ocidental	21	53	48-57	Jan/marc	1954
V. E. Bloomfield	Um inspetor de escola secundária na Inglaterra	21	53	58-69	Jan/marc	1954
D. Vizíoli	Exames de admissão e estrutura escolar (Folha de Minas, Belo Horizonte).	21	52	166-171	Jan/marc	1954
Fernando Tude de Souza	Os meios audios-visuais (Educação, Rio).	21	52	171-174	Jan/marc	1954
John Smith	Recuperação de criança (O jornal, Rio).	21	52	175-176	Jan/marc	1954

José Stênio Lopes	A escola rural no município (Revista do serviço público, Rio).	21	52	176-185	Jan/marc	1954
Lineu Matos Silveira	Novas tendências do ensino médico no Brasil (Universidade católica de São Paulo).	21	52	185-192	Jan/marc	1954
Sólon Borges dos Reis	Desenvolvimento do ensino secundário em São Paulo (Diário de São Paulo).	21	52	192-199	Jan/marc	1954
-	Da necessidade do regime de tempo integral (O Estado de São Paulo).	21	52	199-201	Jan/marc	1954
Afrânio Coutinho	O ensino de literatura no curso secundário	21	54	3-15	Abr/jun	1954
Anísio Teixeira	A educação que nos convém	21	54	16-33	Abr/jun	1954
Celso Kelly	A educação na assistência técnica	21	54	34-54	Abr/jun	1954
Guy Lazerges	Como organizar o trabalho dos alunos no ensino de ciências físicas	21	54	55-71	Abr/jun	1954
Lúcia Marques Pinheiro	Contribuições do cinema à psicologia e, em particular, à psicologia da criança	21	54	72-79	Abr/jun	1954
Helena Antipoff	O problema dos retardos mentais na escola primária e secundária (Educação, Rio).	21	54	123-134	Abr/jun	1954
Inezil Pena Marinho	A educação física no Brasil em face dos interesses do Estado (Revista do Serviço Público, Rio).	21	54	134-156	Abr/jun	1954
Joseph Stokes	A grande experiência educacional em São José dos Campos (O jornal, Rio).	21	54	156-159	Abr/jun	1954
Rosivo Florentino	Retrospecto do ensino em São Paulo (Formação, Rio).	21	54	159-176	Abr/jun	1954
Anísio Teixeira	Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura	22	55	3-22	Jul/set	1954
Annete Rosentiel	A antropologia educacional: novo método de análise cultural	22	55	23-33	Jul/set	1954
Façois Campan	Os centros pedagógicos regionais	22	55	34-42	Jul/set	1954
Helena Moreira Guimarães	A primeira escola experimental Bárbara Ottoni	22	55	43-51	Jul/set	1954
H. Martin Wilson	Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas	22	55	52-63	Jul/set	1954
Jean Guehenno	A escola e a vida em desacordo	22	55	64-74	Jul/set	1954
Afonso de E. Taunay	Cousas do ensino e da cultura no São Paulo Regional (Educação de Adultos, São Paulo).	22	55	142-150	Jul/set	1954
Artur Seixas	A cidade universitária (Revista do serviço público, Rio).	22	55	150-154	Jul/set	1954
Otília Boison Cardoso	Maturidade, problema relativo à maturidade e o Teste ABC de Lourenço Filho. (Educação, Rio).	22	55	154-174	Jul/set	1954
Olívio Montenegro	A função do professor (O jornal, Rio).	22	55	174-176	Jul/set	1954
Pierre Gilles Weil	Psicotécnica e educação (Atualidade pedagógica, São Paulo).	22	55	176-180	Jul/set	1954
Riva Bauzer	Conceitualização e personalidade (Boletim da CBAL, Rio).	22	55	180-187	Jul/set	1954
A. Almeida Júnior	O concurso vestibular de 1954	22	56	3-26	Out/dez	1954
Edward G. Olsen	Coordenação dos serviços educacionais da comunidade	22	56	27-38	Out/dez	1954
João Roberto Moreira	O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino médio	22	56	39-52	Out/dez	1954
Moysés I. Kessel	A evasão escolar no ensino primário (com nota preliminar de Anísio Teixeira e estudo introdutório de Octávio Martins)	22	56	53-72	Out/dez	1954
Sérgio Mascarenhas Oliveira	Objetivos do ensino da física no curso secundário	22	56	73-115	Out/dez	1954
Thales de Azevedo	As famílias dos alunos de uma escola primária	22	56	116-143	Out/dez	1954
Abgar Renault	Cultura técnica como fator de dinamização da cultura geral (Boletim da CBAL, Rio).	22	56	203-207	Out/dez	1954
D. R. Collins	Considerações básicas acerca da seleção dos métodos de ensino para professores das escolas secundárias do Brasil (Educação, Rio).	22	56	207-212	Out/dez	1954
Fernando de Tude de Souza	Crise dos valores morais e os educadores	22	56	212-215	Out/dez	1954
Noemi da Silveira Rudolfer	A importância do fenômeno da motivação na aprendizagem da infância e da adolescência (EBSA, São Paulo).	22	56	216-221	Out/dez	1954
Riva Bauzer	Personalidade do professor primário (Formação, Rio).	22	56	221-223	Out/dez	1954

Anísio Teixeira	Bases da teoria lógica de Dewey	23	57	3-27	Jan/marc	1955
Francisco Venâncio Filho	Instituto de Educação do Distrito Federal	23	57	28-41	Jan/marc	1955
Lourenço Filho	A formação do professorado primário	23	57	42-51	Jan/marc	1955
Dulcídio A. Pereira	Ciências físicas (Jornal do Brasil, Rio).	23	57	147-149	Jan/marc	1955
Inezil Pena Marinho	A organização das atividades físicas da juventude operária na França (Revista do serviço público, Rio).	23	57	149-154	Jan/marc	1955
Mary Naill	Uma experiência pedagógica (O jornal, Rio).	23	57	154-157	Jan/marc	1955
Noemi Silveira Rudolfer	Psicologia da personalidade (Letras da Província, Limeira).	23	57	157-165	Jan/marc	1955
Paulo Sá	Relações entre a indústria e o ensino de engenharia (Educação, Rio).	23	57	165-175	Jan/marc	1955
Sólon Borges dos Reis	Educação moral e cívica na escola secundária (Correio Paulistano).	23	57	176-178	Jan/marc	1955
Anísio Teixeira	O espírito científico e o mundo atual	23	58	3-25	Abr/jun	1955
Jayme Abreu	A educação secundária no Brasil	23	58	26-104	Abr/jun	1955
Jayme Abreu	Considerações sobre o Seminário Inter-Americano de Educação Secundária	23	58	105-178	Abr/jun	1955
Alberto Ebert	Uma experiência vitoriosa no campo do aperfeiçoamento do magistério secundário (Atualidades pedagógicas, Rio)	23	58	206-208	Abr/jun	1955
Cândido Mota Filho	As condições atuais da educação secundária (Tribuna na imprensa, Rio).	23	58	209-211	Abr/jun	1955
Flávio Pentead Sampaio	O ensino industrial no plano nacional de educação (Boletim da CBAI, Rio).	23	58	211-214	Abr/jun	1955
Josué Cardoso D'Afonseca	Estudo dirigido da matemática (Educação, Rio).	23	58	214-220	Abr/jun	1955
Maria Santacruz Lima	Psicologia da aprendizagem (Arquivos brasileiros de psicotécnica, Rio).	23	58	221-224	Abr/jun	1955
Pierra G. Weil	A orientação profissional e a estabilidade profissional e escolar (Revista SENAC, Rio).	23	58	224-228	Abr/jun	1955
Candido Motta Filho	Significado político da escola	24	59	3-11	Jun/set	1955
Octávio Martins	Sobre a apresentação de informações técnicas referentes à precisão e à validade dos instrumentos de medida psicológica.	24	59	12-30	Jul/set	1955
Pedro Gouveia Filho	E. Roquete Pinto – Antropólogo e educador	24	59	31-57	Jul/set	1955
Ofélia Boisson Cardoso	Alguns problemas do ensino da linguagem	24	59	58-102	Jul/set	1955
Antônio Almeida Júnior	Férias em demasia (O Estado, São Paulo)	24	59	196-208	Jul/set	1955
Cândido Mota Filho	A juventude e o ensino de grau médio (Boletim da CBAI, Rio).	24	59	208-211	Jul/set	1955
Elói do Egito Coelho	Análise dos resultados da Escola Industrial de Teresina (Boletim da CBAI, Rio).	24	59	211-218	Jul/set	1955
Newton Beleza	Diretrizes para o ensino agrícola (Revista do serviço público, Rio).	24	59	219-224	Jul/set	1955
Fernando de Azevedo	Para análise e interpretação do Brasil	24	60	3-29	Out/dez	1955
Anísio Teixeira	Ciência e humanismo	24	60	30-44	Out/dez	1955
João Roberto Moreira	O humanismo	24	60	45-103	Out/dez	1955
Nelson Chaves	Universidade, pesquisa e humanismo	24	60	104-120	Out/dez	1955
Abgar Renault	A professora rural e o cumprimento de sua missão (Mensagem rural, Minas Gerais).	24	60	235-243	Out/dez	1955
Fernando de Azevedo	Educação e liberdade (O Estado de São Paulo).	24	60	243-249	Out/dez	1955
Inezil Pena Marinho	Uma “experiência sobre educação de base dos trabalhadores” (Revista do serviço público, Rio).	24	60	250-254	Out/dez	1955
Jean Mousel	Objetivos da educação (L’Education Nationale, França).	24	60	254-257	Out/dez	1955
Raymond Warnier	Orientação escolar e profissional na França (Estado de Minas, Belo horizonte).	24	60	257-260	Out/dez	1955
Riva Bauzer	Objetivos do ensino médio em especial na escola secundária (Boletim da CBAI, Rio).	24	60	260-264	Out/dez	1955
Anísio Teixeira	A administração pública brasileira e a educação	25	61	3-23	Jan/marc	1956

Luiz Alves de Matos	Atividades extraclasses	25	61	24-34	Jan/març	1956
Ofélia Boisson Cardoso	Alguns problemas do ensino da linguagem	25	61	35-90	Jan/març	1956
Orlando Ferreira de Melo	Comentários sobre a monografia "A educação em Santa Catarina"	25	61	91-112	Jan/març	1956
René Zazzo	Reflexões sobre meio século da psicologia da criança	25	61	113-131	Jan/març	1956
Riva Bauzer	Caminhos que levam à aprendizagem	25	61	132-139	Jan/març	1956
Antônio Gonçalves Amaral	Bases pedagógicas da educação de crianças surdas (A criança surda, Lisboa).	25	61	209-214	Jan/març	1956
C. W. Trengenza	O ensino de matemática nas "Grammar Schools" da Inglaterra (Educação, Rio).	25	61	214-220	Jan/març	1956
Georges Rustin	O exercício (L'Education Nationale, França).	25	61	220-222	Jan/març	1956
Helena Antipoff	Educação dos excepcionais (Boletim da sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio).	25	61	222-227	Jan/març	1956
Nunes Mendonça	O educador na escola nova (Correio de Aracaju, Aracaju).	25	61	227-234	Jan/març	1956
Anísio Teixeira	O processo democrático	25	62	3-16	Abr/jun	1956
Hely Lopes Meirelles	Educação, ensino e cultura no município	25	62	17-27	Abr/jun	1956
I. L. Kandel	O estudo da educação comparada	25	62	28-40	Abr/jun	1956
João Roberto Moreira	A educação e o conhecimento do homem pelas Ciências Sociais	25	62	41-55	Abr/jun	1956
Luiz Alves de Matos	O exercício como procedimento de fixação de automatismos	25	62	56-74	Abr/jun	1956
A. Frota Pessoa	Os objetivos do ensino de ciências na escola primária e secundária	25	62	75-85	Abr/jun	1956
Afrânio Coutinho	Universidade e pesquisa (Diário de notícias, Rio).	25	62	131-132	Abr/jun	1956
Francisco Montojos	O ensino industrial (Boletim da CBAI, Rio).	25	62	132-136	Abr/jun	1956
Marina Amélia Almeida Lemos	A educação especial no desenvolvimento da linguagem da criança surda (A criança surda, Lisboa).	25	62	136-142	Abr/jun	1956
N. L. Gama Andréa	Objetividade e subjetividade nas provas intelectuais (Educação, Rio).	25	62	142-149	Abr/jun	1956
Nunes Mendonça	Educação e progresso social (Correio de Aracaju, Aracaju).	25	62	149-153	Abr/jun	1956
Renato Almeida	O ensino do Francês (O jornal, Rio).	25	62	153-156	Abr/jun	1956
Anísio Teixeira	Educação não é privilégio	26	63	3-31	Jul/set	1956
Ben S. Morris	A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales	26	63	32-53	Jul/set	1956
Carlos Chagas Filho	Perspectivas e dificuldades da pesquisa científica no Brasil	26	63	54-77	Jul/set	1956
Erich Hylla	A natureza e as funções da pesquisa educacional	26	63	78-90	Jul/set	1956
Francis G. Cornell	Pesquisa e ciência na educação	26	63	91-98	Jul/set	1956
Jayme Abreu	Pesquisa e planejamento em educação	26	63	99-122	Jul/set	1956
-	Relatório preliminar da Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais	26	63	123-157	Jul/set	1956
Adolfo Casais Monteiro	A universidade e a cultura (O Estado de São Paulo)	26	63	242-244	Jul/set	1956
Afrânio Coutinho	A caligrafia na escola (Revista do ensino, Porto Alegre).	26	63	244-246	Jul/set	1956
Betti katzenstein	Psicologia e desenho infantil, (Boletim de Psicologia, São Paulo).	26	63	246-250	Jul/set	1956
Luís Reissig	Universalidade do ensino e alfabetização (La Educación, Washington).	26	63	250-254	Jul/set	1956
Luiz Alves de Matos	A aprovação e a reprovação escolar (Educação, Rio).	26	63	254-257	Jul/set	1956
Riva Bauzer	Pesquisa em educação (Boletim da CBAI, Rio).	26	63	257-262	Jul/set	1956
Anísio Teixeira	A escola pública, universal e gratuita.	26	64	3-27	Out/dez	1956
Eny Caldeira	O problema da formação de professores primários	26	64	28-43	Out/dez	1956
João Roberto Moreira	Os problemas do ensino elementar no Brasil	26	64	44-59	Out/dez	1956
A. Frota Filho	Meios para intensificar a contribuição da escola à compreensão e utilização das descobertas científicas	26	64	60-72	Out/dez	1956

Paulo de Almeida Campos	Seminário Regional sobre plano e programas da escola primária	26	64	73-93	Out/dez	1956
Paulo de Almeida Campos	A escola elementar brasileira e seu magistério	26	64	94-131	Out/dez	1956
Celso Brant	O professor e a escola secundária (Estado de Minas, Belo Horizonte).	26	64	198-204	Out/dez	1956
Eunice Pourtchet	Formação do professor para o ensino em classes especiais (Educação, Rio).	26	64	204-209	Out/dez	1956
Henry Rey	Orientação profissional na França (Diário de notícias, Rio).	26	64	209-212	Out/dez	1956
Newton Belezza	Esquema de evolução do ensino agrícola no Brasil (Revista do serviço público, Rio).	26	64	212-216	Out/dez	1956
Noemi Silveira Rudolfer	Críticos em uso na moderna Psicologia (Boletim de Psicologia, São Paulo).	26	64	216-222	Out/dez	1956
Antônio Almeida Júnior	Repetência ou promoção automática?	27	65	3-15	Jan/març	1957
Afrânio Coutinho	O homem moderno e o humanismo	27	65	16-27	Jan/març	1957
Anísio Teixeira	Bases para uma programação da educação primária no Brasil	27	65	28-46	Jan/març	1957
Fernando de Azevedo	Horizontes perdidos e novos horizontes	27	65	47-64	Jan/març	1957
Gilberto Freire	Sugestões para uma nova política no Brasil: a rubana	27	65	65-82	Jan/març	1957
João Roberto Moreira	Educação, sociedade e ideais educacionais	27	65	83-100	Jan/març	1957
-	A associação brasileira e o ensino público	27	65	162-170	Jan/març	1957
Amaro Xisto de Queiros	Vocação e destino das faculdades de filosofia (Kriterion, Belo Horizonte).	27	65	198-206	Jan/març	1957
Benedito Silva	Seleção e treinamento de professores e docentes (Revista do serviço público, Rio).	27	65	207-216	Jan/març	1957
Imídeo Giuseppe Nérici	Formação do professor do ensino secundário (Correio da manhã, Rio).	27	65	216-222	Jan/març	1957
Ir. José Otão	Condições e técnicas do estudo (Veritas, Porto Alegre)	27	65	223-230	Jan/març	1957
Osvaldo Frota Pessoa	O ensino de ciências nos Estados Unidos e no Brasil (Educação, Rio).	27	65	230-235	Jan/març	1957
André Rey	Da seleção psicológica dos candidatos ao ensino primário	27	66	5-21	Abr/jun	1957
Anísio Teixeira	A municipalização do ensino primário	27	66	22-43	Abr/jun	1957
Henri Piéron	A docimologia nos exames e concursos	27	66	44-52	Abr/jun	1957
João Roberto Moreira	Funções sociais e culturais da escola – conceito de escola primária	27	66	53-81	Abr/jun	1957
Juiz Alves de Matos	O planejamento do ensino	27	66	82-124	Abr/jun	1957
Wilson Martins	O novo Emílio	27	66	125-142	Abr/jun	1957
Hebert Read	O sentido da arte na educação (Atualidades pedagógicas, São Paulo).	27	66	220-224	Abr/jun	1957
Alberto Rovai	O ensino secundário no Brasil está longe de desempenhar a sua verdadeira função (Filha da manhã, São Paulo).	27	66	224-228	Abr/jun	1957
Fábio Luiz filho	Cooperativas escolares (Correio da manhã, Rio).	27	66	228-231	Abr/jun	1957
Geraldo Bastos Silva	A ação federal sobre o ensino secundário até 1930 (Revista do serviço público, Rio).	27	66	231-255	Abr/jun	1957
Anísio Teixeira	A escola brasileira e a estabilidade social	28	67	3-29	Jul/set	1957
Aparecida J. Gouveia	Professores do Estado do Rio	28	67	30-63	Jul/set	1957
George S. Counts	Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica (I Uma fé racional na educação, II A educação e a revolução tecnológica)	28	67	64-86	Jul/set	1957
João Roberto Moreira	Educação rural e a educação de base	28	67	87-129	Jul/set	1957
Robert J. Havighurst	Tarefas evolutivas das crianças e dos adolescentes	28	67	130-143	Jul/set	1957
Rui Carrington da Costa	Pode a mensuração fazer-se por meio de testes psicológicos?	28	67	144-154	Jul/set	1957
Antônio Almeida Júnior	Os estudantes também constroem (Ahembí, São Paulo).	28	67	220-233	Jul/set	1957
Ernesto de Souza Campos	Colégio de aplicação (A gazeta, São Paulo).	28	67	233-240	Jul/set	1957
Fernando de Azevedo	Creriosamente planejado a lei em andamento na câmara (Diário de São Paulo).	28	67	240-241	Jul/set	1957
Fernando Tude de Souza	A televisão educacional na América do Norte (O jornal, Rio).	28	67	242-244	Jul/set	1957

Hugo Ramires	Sugestões par uma divisão sócio-educacional no Rio Grande do Sul (Diário de notícias, Porto Alegre).	28	67	244-259	Jul/set	1957
Anísio Teixeira	Ciência e a arte de educar	28	68	3-16	Out/dez	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)	28	68	17-39	Out/dez	1957
Gilberto Freyre	Palavras às professoras rurais do nordeste	28	68	40-50	Out/dez	1957
I. L. Kandel	A igualdade de oportunidades educacionais e seus problemas	28	68	51-61	Out/dez	1957
João Roberto Moreira	A direção da escola primária	28	68	62-99	Out/dez	1957
Newton Sucupira	Programa de uma Introdução à Filosofia para servir de base à Filosofia da Educação	28	68	100-115	Out/dez	1957
Geraldo Mendes Monteiro	Escolas radiofônicas – uma possibilidade indiscutível (EBSA, São Paulo).	28	68	211-213	Out/dez	1957
Jean Chateau	Sobre algumas notas de exame (Enfance, França).	28	68	213-215	Out/dez	1957
José S. Rocha Filho	Crianças bem-dotadas (Correio da manhã, Rio).	28	68	215-217	Out/dez	1957
Maria Irene Leite da Costa	Seleção de alunos para classes especiais (Educação, Rio).	28	68	217-224	Out/dez	1957
Noemi Silveira Rudolfer	Depoimento sobre a educação no Brasil (Folha da noite, São Paulo).	28	68	224-228	Out/dez	1957
Anísio Teixeira	Variações sobre o velho tema da liberdade humana	29	69	3-18	Jan/març	1958
Fernando de Azevedo	Diálogo de uma vida com a educação	29	69	19-30	Jan/març	1958
Gilberto Freire	Região, pesquisa social e educação	29	69	31-41	Jan/març	1958
João Roberto Moreira	Aspectos do ensino na França	29	69	42-58	Jan/març	1958
Juracy da Silva	A escola experimental do CRPE de Salvador (BA)	29	69	59-66	Jan/març	1958
Raymond Poignant	Democracia, expansão econômica e reforma do ensino	29	69	67-85	Jan/març	1958
Carlos Mascaro	A escola primária não tem sido tratada pelos governos com o cuidado que merece (Folha da Noite, São Paulo).	29	69	151-155	Jan/març	1958
Gildásio Amado	Tendências da educação secundária (Escola secundária, Rio).	29	69	155-162	Jan/març	1958
Gustavo Lessa	Objetivos do ensino das artes industriais (Educação, Rio).	29	69	162-168	Jan/març	1958
Lourenço Filho	Homenagem a Teixeira de Freitas (Educação, Rio).	29	69	168-171	Jan/març	1958
Rafael Grisi	Educação – erros e acertos (Folha da Noite, São Paulo).	29	69	171-180	Jan/març	1958
A. Almeida Junior	O propósito da atualização do projeto de diretrizes e bases da educação nacional	29	70	3-20	Abr/jun	1958
Anísio Teixeira	Educação, problema da formação nacional	29	70	21-32	Abr/jun	1958
Faria Góis Sobrinho	O ensino e a renovação social	29	70	33-41	Abr/jun	1958
Fernando de Azevedo	Idealismo e espírito público	29	70	42-50	Abr/jun	1958
Juraci Silveira	Considerações em torno do ensino da linguagem na escola primária	29	70	51-63	Abr/jun	1958
Alberto Rovai	Em nossa escola secundária, a escola, e não o aluno, é o centro da educação (Folha da noite, São Paulo).	29	70	132-136	Abr/jun	1958
Heloisa Pena Marinho	Magistério e vocação (Correio da manhã, Rio).	29	70	136-138	Abr/jun	1958
Martins Capistrano	Biblioteca e Museu Pedagógico de Montevideu (Tom-ton, Rio).	29	70	138-141	Abr/jun	1958
Romeu de Moraes Almeida	Ingresso no magistério primário (Folha da manhã, São Paulo).	29	70	141-145	Abr/jun	1958
Rubens Nerval Barbosa	Concurso de renovação e magistério secundário (A gazeta, São Paulo).	29	70	145-147	Abr/jun	1958
Amitai Etzioni	O trabalho como método educativo nas escolas de Israel	30	71	3-14	Jul/set	1958
Elisa Dias Veloso	Problemas de ajustamento à escola	30	71	15-29	Jul/set	1958
Lourenço Filho	Variações sobre um velho tema	30	71	30-45	Jul/set	1958
Primo Nunes de Andrade	A educação na era do desenvolvimento	30	71	46-68	Jul/set	1958

A. Casais Monteiro	O problema do ensino (Correio da manhã, Rio).	30	71	123-125	Jul/set	1958
F. Altenfelder Silva	A educação em duas comunidades de São Francisco (Sociologia, São Paulo).	30	71	125-136	Jul/set	1958
Iva Waisberg Bonow	Formação do magistério primário no Distrito Federal (Educação, Rio).	30	71	136-141	Jul/set	1958
J. Querino Ribeiro	Educação e economia (Educação, Rio).	30	71	142-145	Jul/set	1958
Luís Alves de Matos	A formação do moderno professor de ensino secundário (Escola Secundária, Rio).	30	71	145-153	Jul/set	1958
Onofre A. Penteado Júnior	O manifesto e a educação (Correio Paulistano)	30	71	153-168	Jul/set	1958
Anísio Teixeira	Falando Francamente	30	72	3-16	Out/dez	1958
Clementino Fraga	Afonso Celso, o educador	30	72	17-27	Out/dez	1958
Gilberto Freire	Arte, ciência social e sociedade	30	72	28-38	Out/dez	1958
Joel Martins e Hilda Taba	Necessidade de analisar os objetivos do ensino	30	72	39-45	Out/dez	1958
Luís Pereira	A promoção automática na escola primária (O Estado de São Paulo).	30	72	105-107	Out/dez	1958
Ofélia Boison Cardoso	Mudar a atitude do educador diante do jovem (Diário popular, São Paulo).	30	72	107-109	Out/dez	1958
Roger Gal	Formação dos professores de ensino médio na França (Revue Internationale de Pedagogie, Hamburgo).	30	72	110-116	Out/dez	1958
Tales de Azevedo	Expurgo na universidade (A tarde, Salvador).	30	72	116-118	Out/dez	1958
Valnir Chagas	Reformas (Escola secundária, Rio).	30	72	118-124	Out/dez	1958
Heloísa Marinho	Da influência do jardim de infância na promoção da primeira série	31	73	3-8	Jan/març	1959
Kenneth Lovell	Oportunidades educacionais para as crianças excepcionais da Grã-Bretanha	31	73	9-19	Jan/març	1959
Pierre Weil	A educação em face da pesquisa nacional sobre o nível mental	31	73	20-28	Jan/març	1959
Almeida Júnior	O ensino jurídico (O Estado de São Paulo).	31	73	133-135	Jan/març	1959
Gonçalves Fernandes	Higiene mental escolar (Revista do ensino, Porto Alegre).	31	73	135-147	Jan/març	1959
Irene Melo Carvalho	Disciplina e liderança (Escola secundária, Rio).	31	73	147-152	Jan/març	1959
Nunes Mendonça	Em defesa do ensino normal (O nordeste, Aracaju).	31	73	152-155	Jan/març	1959
Roberto de Souza Bittencourt	A privação do amor protetor entre as causas de sentimento de inferioridade (Boletim do Instituto de Psicologia, Rio).	31	73	155-159	Jan/març	1959
Sólon Borges dos Reis	Condições técnicas da escola primária de São Paulo (Diário de São Paulo).	31	73	159-160	Jan/març	1959
Fernando de Azevedo	Mais uma vez convocados (Manifesto ao povo e ao governo)	31	74	3-24	Abr/jun	1959
I. L. Kandel	O fim de uma controvérsia	31	74	25-32	Abr/jun	1959
Mario de Brito	Educar é uma arte	31	74	33-37	Abr/jun	1959
Risieri Frondizi	O ensino livre e a liberdade de cultura	31	74	38-47	Abr/jun	1959
Valnir Chagas	Humanismo e técnica em educação	31	74	48-64	Abr/jun	1959
Antônio Almeida Júnior	Magistério do ensino secundário (O Estado de São Paulo).	31	74	288-290	Abr/jun	1959
Anísio Teixeira	O ensino cabe a sociedade (Diário de notícias, Rio).	31	74	290-298	Abr/jun	1959
Bangnee Liu	Estatísticas mundiais de educação (Diário de notícias, Rio).	31	74	298-302	Abr/jun	1959
Clovis Salgado	Da escola pública, direi que mais democrática (Diário de notícias, Rio).	31	74	302-308	Abr/jun	1959
Lourenço Filho	A educação cabe a todas as instituições sociais básicas (Diário de notícias, Rio).	31	74	309-317	Abr/jun	1959
Yvone Jean	A escola-parque e o CRPE, da Bahia (Leitura, Rio).	31	74	317-321	Abr/jun	1959
Abdgar Renault	A escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje	32	75	3-13	Jul/set	1959
Anísio Teixeira	Filosofia e educação	32	75	14-27	Jul/set	1959
Florestan Fernandez	A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada	32	75	28-78	Jul/set	1959
Lourenço Filho	Aspectos da educação pré-primária	32	75	79-93	Jul/set	1959

Oswaldo de Barros Santos	Da orientação educacional e profissional à “counseling psychology”	32	75	94-108	Jul/set	1959
Alberto Rovai	O professor e a comunidade (Folha da manhã, São Paulo).	32	75	185-186	Jul/set	1959
Cadmo Bastos	Flexibilidade dos currículos da escola secundária americana (Escola secundária, Rio).	32	75	186-189	Jul/set	1959
Dante Moreira Leite	Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno (Pesquisa e planejamento, São Paulo).	32	75	189-203	Jul/set	1959
Carlos Correia Mascaro	Governo estadual orçamento e ensino (O Estado de São Paulo).	32	75	203-221	Jul/set	1959
Carlos Frederico Macial	A propósito de: novas faculdades... novas universidades (A tribuna, Recife).	32	75	221-224	Jul/set	1959
J. Querino Ribeiro	Administração escolar brasileira (Anhembi, São Paulo).	32	75	224-235	Jul/set	1959
Pedro Rosselo	Conferência internacional de instrução pública (Cronique de L’Unesco, Paris).	32	75	235-238	Jul/set	1959
Renato Agostinho Xavier	Constitucionalidade da taxa e educação (Notícias municipais, Rio).	32	75	238-244	Jul/set	1959
Wilson Martins	Um educador (O Estado de São Paulo).	32	75	244-249	Jul/set	1959
Vitorino Veronese	A juventude em face do mundo atual (Crônica de La Unesco, Paris).	32	75	250-256	Jul/set	1959
A. Almeida Júnior	Ainda as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	32	76	5-26	Out/dez	1959
Anísio Teixeira	A nova LDB: um anacronismo educacional ?	32	76	27-33	Out/dez	1959
João Eduardo Vila – Lobos	O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro	32	76	34-49	Out/dez	1959
Renato Jardim Moreira	A investigação social diante dos problemas educacionais brasileiros	32	76	50-58	Out/dez	1959
W. D. Wall	Os exames e seus efeitos na educação	32	76	59-75	Out/dez	1959
Alberto menses de Oliveira	Física na escola secundária (Diário de notícias, Rio).	32	76	233-239	Out/dez	1959
Jaime Tíommo e José Leite Lopes	Física na escola secundária (Diário de notícias, Rio).	32	76	339-246	Out/dez	1959
Hermes Lima	Educação (Carta mensal-sede, Rio).	32	76	246-254	Out/dez	1959
Lúcio Costo	A arte e a educação (Correio da manhã, Rio).	32	76	254-258	Out/dez	1959
Maurice Herzog	Problemas atuais da adolescência (Le monde, Paris).	32	76	258-261	Out/dez	1959
Roberto Escarpit	Pluralismo espiritual e pluralismo temporal (Le Monde, Paris).	32	76	261-264	Out/dez	1959
Roberto Moreira	A batalha da educação se trava no ensino médio (Última hora, Rio).	32	76	264-266	Out/dez	1959
Florestan Fernandez	Em defesa da escola pública	33	77	3-15	Jan/març	1960
Sólon T. Kimbal	Uma apreciação do ensino primário	33	77	16-33	Jan/març	1960
Abdgar Renault	Análise do substituto de 29-9-59	33	77	34-65	Jan/març	1960
Anísio Teixeira	A educação e a constituição de 1946	33	77	66-82	Jan/març	1960
Almeida Júnior, Eliseo Paglioli, Fernando de Azevedo e Jayme Abreu.	O projeto votado na câmara (Correio Paulistano; Diário de notícias, Rio; Folha de São Paulo; O metropolitano, Rio).	33	77	195-202	Jan/març	1960
-	Estudantes paulistas e a Lei de Diretrizes e Bases (O Estado de São Paulo).	33	77	202-210	Jan/març	1960
H. J. Abraham e D. V. Irvine	Os educadores e a mútua compreensão entre ocidente e oriente (Crônica de La Unesco, Paris).	33	77	210-215	Jan/març	1960
Lourenço Filho	Inquérito sobre livros para crianças (Leitores e livros, Rio).	33	77	215-221	Jan/març	1960
M. Rocha Filho	Dez anos pelo ingresso da ciência (Ciência e cultura, Rio).	33	77	221-234	Jan/març	1960
Jayme Abreu	Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro	33	78	3-18	Abr/jun	1960
Roger Gal	O ensino secundário e o mundo moderno	33	78	19-27	Abr/jun	1960
John A. Hannah	As instituições dos Estados Unidos e a cooperação internacional	33	78	28-38	Abr/jun	1960
Lourenço Filho	Aperfeiçoamento do magistério	33	78	39-54	Abr/jun	1960
Milton da Silva Rodrigues	Formação do professor secundário	33	78	55-62	Abr/jun	1960
Anísio Teixeira	Confronto entre a educação superior dos Estados Unidos e a do Brasil	33	78	63-74	Abr/jun	1960
Beatriz Osório	Democracia e educação (resenha)	33	78	155-157	Abr/jun	1960

Lauro de Oliveira Lima	Por que só a escola não evolui? (Escola secundária, Rio).	33	78	158-164	Abr/jun	1960
Samuel Pfromm Neto	O ensino das artes nas escolas primárias e secundárias (Academus, São Paulo)	33	78	165-169	Abr/jun	1960
Francisco Laje	Ensino público, o que melhor se enquadra na perspectiva cristã (Diário da Tarde, Belo Horizonte).	33	78	169-171	Abr/jun	1960
Lourenço Filho	Brasília e a educação nacional (Diário de São Paulo).	33	78	171-176	Abr/jun	1960
Luís F. Carranca	A propósito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (A tribuna, Santos).	33	78	176-189	Abr/jun	1960
Roque Spencer Maciel de Barros	Pedagogia antiga e pedagogia moderna (O Estado de São Paulo).	33	78	189-194	Abr/jun	1960
Sérgio Duarte	Sobre o projeto de Diretrizes e Bases (Diário de Notícias).	33	78	195-198	Abr/jun	1960
Fernando de Azevedo	A lição de um grande exemplo	34	79	3-15	Jul/set	1960
Roque Spencer Maciel de Barros	Liberdade de ensino	34	79	16-33	Jul/set	1960
M. B. Lourenço Filho	Lei de Diretrizes e Bases	34	79	34-51	Jul/set	1960
Pedro Rossello	Especialistas em educação para a América Latina	34	79	52-58	Jul/set	1960
Florestan Fernandez	A democratização do ensino	34	79	216-225	Jul/set	1960
Alceu Amoroso Lima	O espírito universitário (resenha)	34	79	178	Jul/set	1960
Ethel Bauzer Medeiros	Jogos para recreação na escola primária (resenha)	34	79	178	Jul/set	1960
Imídeo Giuseppe Nerici	Introdução a didática geral (resenha)	34	79	179	Jul/set	1960
Nelson Werneck Sodré	O que se deve ler para conhecer o Brasil (resenha).	34	79	179	Jul/set	1960
Unesco	Faits et chiffres (resenha)	34	79	179	Jul/set	1960
Jayme Abreu	Encino no Brasil (Revista Esso, Rio).	34	79	180-183	Jul/set	1960
Hélio de Almeida	A sociedade da ciência e da técnica na União Soviética (Revista do Clube de Engenharia, Rio).	34	79	183-192	Jul/set	1960
Antonio de Almeida Júnior	Escola pública e escola particular (Anhembi, São Paulo).	34	79	192-203	Jul/set	1960
Fernando de Azevedo	O projeto em acusação (Anhembi, São Paulo).	34	79	203-209	Jul/set	1960
Fernando Henrique Cardoso	Educação para o desenvolvimento (Anhembi, São Paulo).	34	79	209-216	Jul/set	1960
Florestan Fernandes	A democratização do ensino (Anhembi, São Paulo).	34	79	216-225	Jul/set	1960
João Eduardo R. Villalobos	Liberdade de ensino (Anhembi, São Paulo).	34	79	225-228	Jul/set	1960
Antônio Alves Noronha	Instrução e educação na União Soviética (Revista do clube de engenharia, Rio).	34	79	229-250	Jul/set	1960
Maurício Joppert da Silva	O preparo de técnico na União Soviética (Revista do clube de engenharia, Rio).	34	79	250-262	Jul/set	1960
Roque Spencer Maciel de Barros	Religião e educação (O Estado de São Paulo).	34	79	263-267	Jul/set	1960
Luís F. Carranca	Ensino privado e ensino público (A tribuna, Santos).	34	79	267-281	Jul/set	1960
Antônio Pinto de Carvalho	Conselho de didática (O Estado de São Paulo).	34	79	282-284	Jul/set	1960
-	A educação comum do homem moderno	34	80	3-7	Out/dez	1960
Jayme Abreu	Atualidade de John Dewey	34	80	8-16	Out/dez	1960
Fernando de Azevedo	Um problema e duas épocas	34	80	16-30	Out/dez	1960
Florestan Fernandez	O cientista brasileiro e o desenvolvimento da ciência	34	80	31-59	Out/dez	1960
Carlos Correa Mascaró	Custeio da educação e as reformas programadas	34	80	60-77	Out/dez	1960
Newton Sucupira	John Dewey: uma filosofia da experiência	34	80	78-95	Out/dez	1960
Manuel Junior Dieges	Regiões Culturais do Brasil (resenha).	34	80	178-182	Out/dez	190
Luiz W. Vita	Reconstrução em filosofia (resenha)	34	80	182-184	Out/dez	1960
Carlos Frederico Maciel	Um estudo pesquisa sobre o ensino secundário da filosofia (resenha de Osman Lima).	34	80	184-186	Out/dez	1960
Oswaldo Domienne de Freitas	A reforma do ensino secundário na França (resenha).	34	80	187-192	Out/dez	1960
Gilberto Freire	Uma conferência sobre John Dewey (O Cruzeiro, Rio)	34	80	193-194	Out/dez	1960

Lauro de Oliveira Lima	A reforma do ensino e a dúvida metódica (Escola secundária, Rio).		34	80	194-199	Out/dez	1960
Eliezer Schneider	A educação e o problema psicológico do medo e da angústia (Boletim do Instituto de Psicologia, Rio).		34	80	199-205	Out/dez	1960
Anísio Teixeira	Educação e nacionalismo (Senhor, Rio).		34	80	205-208	Out/dez	1960
Moyisés Brejon	O ensino técnico e o projeto (O Estado de São Paulo)		34	80	209-213	Out/dez	1960
Tomás Cardonnel	Condições prévias para um diálogo (Diário de notícias, Rio).		34	80	213-216	Out/dez	1960
Afrânio Coutinho	Escola pública e escola particular (Diário de notícias, Rio)		34	80	216-219	Out/dez	1960
Renato Jardim Moreira	O ensino primário paulista (O Estado de São Paulo).		34	80	219-231	Out/dez	1960
Lúcia Marque Pinheiro	Educação para a cidadania no regime democrático (Diário de notícias, Rio).		34	80	231-235	Out/dez	1960
Agostinho da Silva	Escolas religiosas (O Estado de São Paulo).		34	80	235-238	Out/dez	1960
-	Educação e desenvolvimento (Editorial do Jornal do Brasil)		34	80	238-243	Out/dez	1960
-	Programa educacional da mensagem ao Congresso		35	81	3-6	Jan/març	1961
Jaime Abreu	Ensino médio em geral e ensino secundário		35	81	7-24	Jan/març	1961
Fernando de Azevedo	Gilberto Freire e a cultura brasileira		35	81	25-34	Jan/març	1961
M. B. Lourenço Filho	Educação para o desenvolvimento		35	81	35-66	Jan/març	1961
Abdgar Renault	Financiamento do ensino primário na América Latina		35	81	67-70	Jan/març	1961
Anísio Teixeira	Educação e desenvolvimento		35	81	71-92	Jan/març	1961
Fernando de Azevedo	Novos caminhos e novos fins (resenha) (Suplemento literário, O Estado de São Paulo).		35	81	164	Jan/març	1961
Roque Spencer Maciel de Barros	A ilustração brasileira e a ideia de universidade (resenha) Ivan Lins		35	81	164-166	Jan/març	1961
J. Carlos Lisboa	O estudo de letras neolatinas no Brasil (resenha) Hélio Martins.		35	81	166-167	Jan/març	1961
João Roberto Moreira	Educação e desenvolvimento no Brasil (resenha) Gilberto Freire.		35	81	167-169	Jan/març	1961
Nelson Werneck Sodré	O que se deve ler para conhecer o Brasil (resenha) Artur César Ferreira Reis.		35	81	169-171	Jan/març	1961
João Roberto Moreira	Sociologia política na LDB (Revista Brasileira de Estudos Políticos, Belo Horizonte).		35	81	172-195	Jan/març	1961
Anísio Teixeira	Plano de construções escolares de Brasília (Revista módulo, Rio).		35	81	195-199	Jan/març	1961
Manuel Bagrichersty	A ocupação ocupacional no ensino médio (Diário de notícias, Rio).		35	81	200-202	Jan/març	1961
Antônio Pinto de Carvalho	Haverá uma pedagogia operária? (O Estado de São Paulo).		35	81	202-207	Jan/març	1961
M. B. Lourenço Filho	Dramatização de temas cívicos nas escolas		35	81	207-209	Jan/març	1961
Carlos Correa Mascaro	Novos horizontes para a pesquisa científica em São Paulo (O Estado de São Paulo).		35	81	209-214	Jan/març	1961
Anísio Teixeira	Custo mínimo da educação primária por aluno		35	82	3-5	Abr/jun	1961
Jaime Abreu	Anacronismo educacional da classe dominante brasileira		35	82	6-14	Abr/jun	1961
Paulo Freire	Escola primária para o Brasil		35	82	15-33	Abr/jun	1961
Paulo de Góis	A investigação científica: dever social da Universidade		35	82	34-51	Abr/jun	1961
M.B. Lourenço Filho	A educação e os estudos pedagógicos no Brasil		35	82	52-66	Abr/jun	1961
Fernando de Azevedo	A educação na encruzilhada (resenha) Wilson Martins.		35	82	142-147	Abr/jun	1961
O. Frota Pessoa	Biologia na escola secundária (resenha) O. Brito da Cunha.		35	82	147-148	Abr/jun	1961
Nicholas Hans	Educação comparada (resenha) Luis Washington Vita.		35	82	148-150	Abr/jun	1961
Jayme Abreu	Os estudos sociais na escola média (Correio do Senac, Rio).		35	82	151-154	Abr/jun	1961
Ota Gins e Hirsat Jam	A escola em Israel (L'Education Nationale, Paris).		35	82	154-157	Abr/jun	1961
M. B. Lourenço Filho	A propósito do centenário de John Dewey (Educação, Rio).		35	82	157-164	Abr/jun	1961
Antônio Pinto de Carvalho	Democracia e educação (O Estado de São Paulo).		35	82	165-168	Abr/jun	1961
Afrânio Coutinho	Educação para todos (Diário de notícias, Rio).		35	82	168-170	Abr/jun	1961

Florestan Fernandes	O trabalhador e o projeto de Diretrizes e Bases (O Estado de São Paulo).	35	82	170-173	Abr/jun	1961
Renato Sêneca Fleury	Livro didático (O globo, Rio).	35	82	174-177	Abr/jun	1961
Estevão Pinto	A colonização portuguesa na África (Jornal do Comércio, Recife).	35	82	177-180	Abr/jun	1961
Anísio Teixeira	União intelectual das três Américas (A noite, Rio).	35	82	180-183	Abr/jun	
Jaime Abreu	Escola média no século XX: um fato novo em busca de caminhos	36	83	5-26	Jul/set	1961
Carlos Chagas	A reforma da ciência no Brasil	36	83	27-37	Jul/set	1961
Valmir Chagas	A reforma universitária e a faculdade de filosofia	36	83	38-80	Jul/set	1961
M.B. Lourenço Filho	Crise “da” universidade ou “nas” universidades?	36	83	81-94	Jul/set	1961
Maria Elza de M. Arruda e S. J. Cordeiro de Moura.	Educação primária (Jornal do Comércio, Recife) (resenha)	36	83	260-263	Jul/set	1961
I. M. Copi	Symbolic Logic (resenha) Leonidas Hegenberg	36	83	263-265	Jul/set	1961
Jean Laloup	La Science et l’Humain (resenha) Rui Nunes.	36	83	265-266	Jul/set	1961
Lourenço Filho	Introdução ao estudo da escola nova (resenha) Jayme Abreu.	36	83	266-269	Jul/set	1961
George Sartori	Ciência Antiga y civilización moderna (resenha) Eduardo Sucupira Filho.	36	83	269-271	Jul/set	1961
Maria Zinólia Rabelo Versiani	Meus trabalhos e descobertas em ciências naturais (resenha) Aires da Mata Machado Filho.	36	83	271-273	Jul/set	1961
Jayme Abreu	Soviet Education	36	83	274-275	Jul/set	1961
Harold H. Anderson	Espírito inventivo e educação (College and University Bulletin, Washington).	36	83	275-283	Jul/set	1961
Eurialo Canabrava	Estrutura e função da universidade (Cadernos brasileiros, Rio).	36	83	283-296	Jul/set	1961
Otávio Muller	A universidade que não é	36	83	296-301	Jul/set	1961
Leopoldo Nachbin	Etapas e desenvolvimento da matemática no Brasil (Senhor, Rio).	36	83	301-307	Jul/set	1961
Roque Spencer Maciel de Barros	Diretrizes e Bases (O Estado de São Paulo).	36	83	308-312	Jul/set	1961
Luís Delgado	Indivíduo e sociedade em educação (Jornal do Comércio, Recife).	36	83	312-314	Jul/set	1961
Florestan Fernandes	Universidade para o nordeste (O Estado de São Paulo).	36	83	315-319	Jul/set	1961
E. Mira Y Lopez	Como estudar e como aprender (Folha de São Paulo).	36	83	320-322	Jul/set	1961
Maria Silvia Franco Moreira	Ideologia do ensino superior (O Estado de São Paulo).	36	83	322-330	Jul/set	1961
-	Plano Nacional de Educação	36	84	3-12	Out/dez	1961
Jaime Abreu	O princípio de planejamento no cap. “Educação e cultura” do Programa do Governo	36	84	13-26	Out/dez	1961
José Faria Góis Sobrinho	A dinâmica nervosa da aprendizagem	36	84	27-35	Out/dez	1961
J. Querino Ribeiro	Planificação educacional	36	84	36-42	Out/dez	1961
Anísio Teixeira	A universidade americana em sua perspectiva histórica	36	84	48-60	Out/dez	1961
Benjamin Farrington	A ciência grega (resenha) Eduardo Sucupira Filho.	36	84	127-128	Out/dez	1961
James E. Royce	Man and his nature (resenha) Rui Nunes.	36	84	129-130	Out/dez	1961
Juraci Silveira	Leitura na escola primária (resenha) Lourenço Filho.	36	84	130-136	Out/dez	1961
Bert F. Hoselitz	Reflexões sobre a economia e a educação nos países subdesenvolvidos (Tiers Monde, Paris)	36	84	137-146	Out/dez	1961
Peter Lengyel	A educação e os problemas de inversão para o desenvolvimento (Crônica de La Unesco, Paris).	36	84	147-152	Out/dez	1961
João Roberto Moreira	Educação e desenvolvimento no nordeste do Brasil (Boletim do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, Rio).	36	84	152-166	Out/dez	1961
John Vaizey	O aspecto econômico da educação e os países subdesenvolvidos (Tiers Monde, Paris).	36	84	166-171	Out/dez	1961
Rais Ahmed	Problema da ciência nos países subdesenvolvidos (Jornal do comércio, rio).	36	84	172-174	Out/dez	1961
Pedro Moacir Campos	Japão: conjuntura educacional (O Estado de São Paulo).	36	84	174-177	Out/dez	1961
Robert Ferran	O problema educacional na França (L’Express, Paris).	36	84	177-180	Out/dez	1961

Carlos Correia Mascaro	Problema de pessoal (O Estado de São Paulo).	36	84	180-186	Out/dez	1961
Anísio Teixeira	Villa-Lôbos na escola (Jornal do comércio, Rio).	36	84	186-187	Out/dez	1961
Dumerval Trigueiro	Nova política para o ensino superior	36	84	187-192	Out/dez	1961
-	A vitalização da universidade brasileira	37	85	3-7	Jan/març	1962
Valnir Chagas	A admissão à universidade e a Lei de Diretrizes e Bases	37	85	8-19	Jan/març	1962
Walter Leser	Considerações gerais sobre a seleção de candidatos à matrícula nas escolas médicas	37	85	20-54	Jan/març	1962
Paulo Edmundo Costa Ribeiro e outros	O exame de admissão às escolas de engenharia	37	85	55-73	Jan/març	1962
Newton Sucupira	Amplitude e limites da autonomia universitária	37	85	74-83	Jan/març	1962
Harold Benjamin	A educação e o ideal democrático (resenha) Beatriz Osório.	37	85	198-201	Jan/març	1962
D. C. Bradford	Documentação (resenha) Wilson Matins	37	85	202-206	Jan/març	1962
Ethel Bauzer de Medeiros	Jogos para recreação na escola primária (resenha) Florestan Fernandes.	37	85	206-209	Jan/març	1962
Jayme Abreu	Aspectos profissionais do ensino de nível médio (Correio do Senac, Rio).	37	85	210-213	Jan/març	1962
P. Axel e Ph. Viannay	Formação de professores (France Observeateur, Paris).	37	85	213-219	Jan/març	1962
E. Braun-Menendez	A escolha de professores universitários.	37	85	219-227	Jan/març	1962
Florestan Fernández	Formação de profissionais e especialistas nas Faculdades de Filosofia (Revista Brasileira, São Paulo).	37	85	227-233	Jan/març	1962
Marialice M. Foracchi	O professor e a situação do ensino (Atualidades Pedagógicas, São Paulo).	37	85	233-238	Jan/març	1962
Bem Morris	Transformações educacionais no Reino Unido desde a 2ª Guerra Mundial (Phi Delta Kappan, Bloomington, Indiana).	37	85	238-249	Jan/març	1962
Newton Sucupira	Universidade é instituto (Jornal do comércio, Recife).	37	85	249-254	Jan/març	1962
-	A valorização do homem	37	86	3-4	Abr/jun	1962
Jayme Abreu	Educação e desenvolvimento sócio-econômico na América Latina – Expressão de uma conferência	37	86	5-31	Abr/jun	1962
Carlos Chagas	A universidade do Brasil em face do problema da formação de quadros técnicos	37	86	32-43	Abr/jun	1962
Joaquim Góis Faria	O desenvolvimento econômico e o investimento em educação	37	86	44-58	Abr/jun	1962
Anísio Teixeira	Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras	37	86	59-79	Abr/jun	1962
Valnir Chagas	A reforma universitária e a faculdade de filosofia (resenha) Florestan Fernandes.	37	86	195-197	Abr/jun	1962
Ernest R. Hilgard	Teorias del aprendizaje (resenha).	37	86	198-199	Abr/jun	1962
Orlando Vilela	Iniciação filosófica (Correio paulistano).	37	86	199-201	Abr/jun	1962
B. Girod de L'Alin	Ensino de ciências na França (Le Monde, Paris).	37	86	202-204	Abr/jun	1962
Thomas Baloch	Uma nova escola para a África (O Estado de São Paulo).	37	86	204-207	Abr/jun	1962
Antônio Pinto de Carvalho	A escola média e o problema da seleção (Atualidades Pedagógicas, São Paulo).	37	86	207-209	Abr/jun	1962
Carlos Chagas	Variações sobre o tempo integral (Correio da manhã, Rio).	37	86	210-214	Abr/jun	1962
Jean Delammy	Educação, trabalho e equipe (Cahiers Pedagogiques, Lyon).	37	86	214-220	Abr/jun	1962
Newton Sucupira	Organização social e política brasileira – definição da matéria (Diário de notícias, Rio).	37	86	220-222	Abr/jun	1962
Anísio Teixeira	Mela vitória, mas vitória (Diário de Pernambuco, Recife).	37	86	222-223	Abr/jun	1962
Pierre Weil	A personalidade de Helena Antipoff (Estado de Minas, Belo Horizonte).	37	86	223-226	Abr/jun	1962
Olávio Dias Carneiro	A educação e o desenvolvimento econômico	38	87	3-6	Jul/set	1962
M. B. Lourenço Filho	Os jardins de infância e a organização escolar	38	87	7-20	Jul/set	1962
Anísio Teixeira	Uma experiência de educação primária integral no Brasil	38	87	21-33	Jul/set	1962
Jayme Abreu	O ensino primário e médio na conferência de Santiago	38	87	34-43	Jul/set	1962

Joaquim Faria Góis	O ensino industrial de nível médio no Brasil	38	87	44-54	Jul/set	1962
Heraldo Barbuy	Cultura e progresso técnico (resenha) Luís Washington Vita.	38	87	224-226	Jul/set	1962
Irwin Edman	John Dewey (resenha).	38	87	226-228	Jul/set	1962
Luís Pereira	A escola numa área metropolitana (resenha) M.M.F.	38	87	228-230	Jul/set	1962
Alex Aronson	Tagore, o educador e seus ideais (Review of education, Nova York).	38	87	231-236	Jul/set	1962
Carlos Chagas	A formação de pesquisadores (Correio da manhã, Rio0.	38	87	23-239	Jul/set	1962
Gustavo Corção	O valor da palavra (O Estado de São Paulo).	38	87	239-243	Jul/set	1962
Lucinda Maria Lorenzoni	Papel da escola na comunidade (Correio do povo, Porto Alegre).	38	87	243-246	Jul/set	1962
Agostinho Minicucci	As relações humanas e nossa escola (Correio do Senac, Rio).	38	87	246-248	Jul/set	1962
Maxwell Goldberg	A educação em face do surto explosivo do saber humano (Boletim do College & University, Washington).	38	87	248-257	Jul/set	1962
Anísio Teixeira	A mensagem de Rousseau	38	88	3-5	Out/dez	1962
M. B. Lourenço Filho	Atualidade de Rousseau	38	88	6-22	Out/dez	1962
Jayme Abreu	Escola média no Brasil	38	88	23-35	Out/dez	1962
Wayne A. R. Leys	Novas tendências capazes de aproximar as filosofias americanas do norte e do sul	38	88	36-44	Out/dez	1962
Frank Bonilla	A educação e o desenvolvimento político no Brasil	38	88	45-73	Out/dez	1962
Josina Maria Lopes e Coelho Godoy, Norma Porto Carreiro	Livro de leitura para adultos (resenha)	38	88	167-169	Out/dez	1962
Lourenço Filho	Educação comparada (resenha) Carlos Correia Mascaro.	38	88	170-171	Out/dez	1962
-	L'Enseignement de la Philosophie (resenha) Rui Nunes	38	88	171-173	Out/dez	1962
Darci Ribeiro	Perspectivas para a educação	38	88	174-177	Out/dez	1962
Jayme Abreu	Educação e desenvolvimento (Diário de notícias, Rio).	38	88	177-180	Out/dez	1962
J. Reis	Reflexões sobre o ensino, ciência e desenvolvimento (Anhembí, São Paulo).	38	88	180-198	Out/dez	1962
Itazil Benício dos Santos	Nina Rodrigues, criador e chefe de escola (A tarde, Salvador).	38	88	198-201	Out/dez	1962
Heloísa Marinho	A tragédia das mãos vazias (Diário de notícias, Rio).	38	88	201-202	Out/dez	1962
-	Plano trienal para a educação	39	89	3-7	Jan/març	1963
Anísio Teixeira	Estado atual da educação	39	89	8-16	Jan/març	1963
Jayme Abreu	Ensino médio brasileiro: tendência de sua expansão	39	89	17-35	Jan/març	1963
J. A. Lauwerys	A revolução do ensino secundário na Grã – Bretanha	39	89	36-49	Jan/març	1963
Lauro de Oliveira Lima	A escola secundária moderna (resenha) Walmir Ayala.	39	89	188-191	Jan/març	1963
Leon Walter	A orientação profissional e as carreiras liberais (resenha) Lourenço Filho.	39	89	191-196	Jan/març	1963
George Chatain	O ensino técnico (France Observer, Paris)	39	89	197-205	Jan/març	1963
Jayme Abreu	O Instituto Internacional de Planejamento da Educação da Unesco (Diário de notícias, Rio).	39	89	205-210	Jan/març	1963
Geraldo Bastos Silva	A nova lei federal do ensino industrial e a educação secundária (Escola secundária, Rio).	39	89	210-215	Jan/març	1963
Joaquim Moreira de Souza	A escola normal rural de Juazeiro do Norte (Diário de Notícias).	39	89	215-219	Jan/març	1963
Anísio Teixeira	Revolução e educação	39	90	3-7	Abr/jun	1963
João Roberto Moreira	A pesquisa e o planejamento em educação	39	90	8-23	Abr/jun	1963
J. A. Lauwerys	Pesquisa educacional no Reino Unido	39	90	24-34	Abr/jun	1963
Carlos Maciel	O ciclo propedêutico: uma proposta	39	90	35-50	Abr/jun	1963
Wayne A. R. Leys	As universidades em face das profissões liberais e técnico-profissionais	39	90	51-62	Abr/jun	1963
Onofre Penteado Júnior	Rousseau e o método de ensino	39	90	63-75	Abr/jun	1963

Roger Gal	Où en est la Pedagogie (resenha) Tamás Szmreosany.	39	90	183-184	Abr/jun	1963
Gilbert Hightet	A arte de ensinar (resenha) Lourenço Filho.	39	90	184-192	Abr/jun	1963
John Valsey	The economics of Education (resenha) Luiz Pereira.	39	90	192-194	Abr/jun	1963
Jayme Abreu	O projeto regional do mediterrâneo (Diário de notícias, Rio).	39	90	195-200	Abr/jun	1963
Florestan Fernandes	A recuperação da universidade (O Estado de São Paulo).	39	90	200-222	Abr/jun	1963
Ernesto Luís de Oliveira Júnior	A reforma universitária (Correio da manhã, Rio).	39	90	222-233	Abr/jun	1963
Nair Fortes Abu-Merhy	O vestibular e a lei (Diário de notícias, Rio).	39	90	233-239	Abr/jun	1963
Paschoal Lemme	A escola regional de Meriti (Diário de notícias, Rio).	39	90	239-245	Abr/jun	1963
Newton Sucupira	Institutos universitários e pesquisa científica	40	91	3-5	Jul/set	1963
Jayme Abreu	Educação e desenvolvimento – uma colocação do problema na perspectiva brasileira	40	91	6-28	Jul/set	1963
Anísio Teixeira	Gilberto Freire, mestre e criador da sociologia	40	91	29-36	Jul/set	1963
Wayne A. R. Leys	Unidade e diversidade dos sistemas educacionais	40	91	37-44	Jul/set	1963
Newton Sucupira	Princípios da educação de grau médio na Lei de Diretrizes e Bases	40	91	45-67	Jul/set	1963
Fernando de Azevedo	A cidade e o campo na civilização industrial (resenha) Maria Isaura de Queiroz	40	91	207-209	Jul/set	1963
Celso Cunha	Manuel de Portugalês (resenha) Aires da Mata Machado Filho.	40	91	209-211	Jul/set	1963
Maria José Werebe	Grandezas e miséria do ensino brasileiro (resenha) José Roberto de Amaral Lapa.	40	91	211-212	Jul/set	1963
Jean Paul Sartre	A desmilitarização da cultura (Novos rumos, Rio).	40	91	213-217	Jul/set	1963
Lourenço Filho	Ensino como ação política (O cruzero, Rio).	40	91	217-221	Jul/set	1963
L. Leite Lopes	Centro Nacional de Treinamento e Pesquisa para o Desenvolvimento (Tempo Brasileiro, Rio).	40	91	221-227	Jul/set	1963
Fritz Bohmsak	Formação e encontro (International Review of Education).	40	91	228-238	Jul/set	1963
Celso Kelly	Lei de Diretrizes – Reforma de base da educação nacional	40	92	3-9	Out/dez	1963
Anísio Teixeira	Mestres de amanhã	40	92	10-19	Out/dez	1963
Tomás Maldonado	A educação em face da segunda revolução industrial	40	92	20-33	Out/dez	1963
J. Leite Lopes	A significação da ciência no mundo contemporâneo – o problema brasileiro	40	92	34-45	Out/dez	1963
Valnir Chagas	Admissão à universidade: análise de um projeto	40	92	46-51	Out/dez	1963
Pedro Pinchas Griger	Evolução na rede urbana brasileira (resenha) Paulo de Castro.	40	92	168	Out/dez	1963
Karl Mannheim e W. A. C. Stewart	An Introduction to the Sociology of Education (resenha) Luiz Pereira.	40	92	168-170	Out/dez	1963
Oraci Nogueira	Família e comunidade (resenha) Maria Isaura de Queiros.	40	92	170-171	Out/dez	1963
Mario Martins	O pica-pau amarelo (Jornal do Brasil, Rio).	40	92	172-173	Out/dez	1963
Jerome B. Wiesmer	Planejamento para o ensino tecnológico e científico (Diário de São Paulo).	40	92	173-177	Out/dez	1963
Jayme Abreu	A equivalência de cursos na LDB (Correio do SENAC, Rio).	40	92	177-180	Out/dez	1963
Jean Delammoy	Educação, trabalho e equipe II (Cahiers Pédagogiques).	40	92	180-186	Out/dez	1963
Nádia Cunha	Aspectos estatísticos do ensino médio no Brasil (Correio do SENAC, Rio).	40	92	189-190	Out/dez	1963
Henri Wallon	Educação e psicologia (Diário de notícias, Rio).	40	92	190-194	Out/dez	1963
Raimundo Mata	Comentários à Lei Orgânica do Ensino - Bahia (Diário de notícias, Salvador).	40	92	194-197	Out/dez	1963
Péricles Madureira de Pinho	Educação e descentralização	41	93	3-5	Jan/març	1964
Anísio Teixeira	Plano e finanças da educação	41	93	6-16	Jan/març	1964
Gildásio Amado	Ginásio moderno	41	93	17-30	Jan/març	1964
Jayme Abreu	A preparação de candidatos a cursos superiores na Guanabara	41	93	31-48	Jan/març	1964
Joaquim Faria Góis Filho	A cooperação entre a universidade e a indústria	41	93	49-51	Jan/març	1964
Clovis Caldeira	Menores no meio rural (resenha) Luiz Pereira.	41	93	83-84	Jan/març	1964

A. S. Neil	Liberdade sem medo (resenha) Nelly novais Coelho.	41	93	84-86	Jan/març	1964
Unesco	World Survey of Education (resenha) Moysés Brejon.	41	93	86-87	Jan/març	1964
J. R. Oppenheimer	Ciência e cultura (Cadernos Brasileiros, Rio).	41	93	88-98	Jan/març	1964
Raimundo Mata	Criatividade: a nova dimensão educacional (Diário de notícias, Salvador).	41	93	98-100	Jan/març	1964
Nair Fortes Abu-Merly	Colégio Universitário (Diário de Notícias, Rio).	41	93	100-109	Jan/març	1964
Estêvão Pinto	A América Latina (Jornal do Comércio, Recife).	41	93	109-110	Jan/març	1964
B. Girod de L'Ain	O professorado nos colégios de ensino geral na França (Le Monde, Paris).	41	93	110-115	Jan/març	1964
Carlos Pasquale	Da educação depende o resgate de condições sociais	41	94	131-133	Abr/jun	1964
Octávio Martins	Metodologia das pesquisas educacionais	41	94	134-149	Abr/jun	1964
João Torres Jobabá e outros	Subsídios estatísticos sobre a matrícula da população escolar	41	94	150-155	Abr/jun	1964
Jayme Abreu	Perspectiva para a escola média no desenvolvimento brasileiro	41	94	156-163	Abr/jun	1964
Paulo Ernesto Tolle	Exame e redefinição do conceito de cátedra no ensino superior	41	94	164-188	Abr/jun	1964
Charles Wagley	An introduction to Brazil (resenha) Anísio Teixeira.	41	94	238-240	Abr/jun	1964
Lourenço Filho	Organização e administração escolar (resenha) Nair Fortes Abu-Merly.	41	94	240-243	Abr/jun	1964
Josephina Chaia	A educação brasileira (resenha) José do Amaral Lapa.	41	94	243-244	Abr/jun	1964
Suzana Gonçalves	Educação pré-requisito para o desenvolvimento (Discurso).	41	94	245-246	Abr/jun	1964
Yolanda Bittencourt	Cultura para o povo (Painel Brasileiro, Rio).	41	94	246-251	Abr/jun	1964
Manuel Bagrichersky	Novas técnicas para a formação de operários (Correio da manhã, Rio).	41	94	251-252	Abr/jun	1964
Gustavo Lessa	O ensino de ciências no Curso Secundário (Educação, Rio).	41	94	252-259	Abr/jun	1964
Antônio Callado	Brado de alerta da Universidade do Brasil (Jornal do Brasil, Rio).	41	94	259-265	Abr/jun	1964
Périckes Madureira de Pinho	Antes do dicionário brasileiro de educação	42	95	5-7	Jul/set	1964
M. B. Lourenço Filho	Antecedentes e primeiros tempos do INEP	42	95	8-17	Jul/set	1964
Fernando de Azevedo	Na pesquisa das raízes de uma instituição	42	95	18-26	Jul/set	1964
Anísio Teixeira	A universidade de ontem e de hoje	42	95	27-47	Jul/set	1964
Abdgar Renault	Cultura e universidade	42	95	48-59	Jul/set	1964
Luis Reissig	Problemas educativos da América Latina (resenha) Sérgio Guerra Duarte.	42	95	168-170	Jul/set	1964
Unesco	L'education dans le monde (resenha) Moysés Brejon.	42	95	170-172	Jul/set	1964
B. Girod Le L'Ain	Reforma do ensino superior (Le Monde, Paris).	42	95	173-194	Jul/set	1964
Jayme Abreu	Modernos estudos de custos e de investimentos em educação (Correio do SENAC, Rio).	42	95	195-199	Jul/set	1964
João Paulo do Rio Branco	Instrução programada (Jornal do Brasil, Rio).	42	95	200-206	Jul/set	1964
Joaquim Faria Góes Sobrinho	Progresso na indústria cria a era do técnico no Brasil (Correio da manhã, Rio).	42	95	206-210	Jul/set	1964
Anísio Teixeira	Escola pública é caminho para integração social (Correio da manhã, Rio).	42	95	210-213	Jul/set	1964
Jayme Abreu	Salário educação e a escolaridade primária	42	96	221-222	Out/dez	1964
Carlos Pasquale	Pela racionalização dos recursos destinados ao ensino	42	96	223-239	Out/dez	1964
Aparecida Joly Gouveia	O nível de instrução dos professores do ensino médio	42	96	240-276	Out/dez	1964
M. B. Lourenço Filho	Os pareceres de Rui sobre o ensino e suas fontes	42	96	277-311	Out/dez	1964
Jayme Abreu	Tentativa de aproximação sociológica ao entendimento de educação no Brasil	42	96	312-316	Out/dez	1964
Secretaria de Educação da Guanabara	I Senso Escola (resenha) Sérgio Guerra Duarte.	42	96	394-396	Out/dez	1964
-	Novo Dicionário Brasileiro Melhoramentos (resenha) Carlos Drummond Andrade.	42	96	396-397	Out/dez	1964
Antônio Almeida Júnior	Recenseamento escolar de 20, exemplo para 64 (Folha de São Paulo).	42	96	398-400	Out/dez	1964
Arnaldo de Alencar Lima	Crise de técnicos, barreira ao desenvolvimento (O Estado de São Paulo).	42	96	401-409	Out/dez	1964

Leônidas Hegenberg	Avaliação do rendimento escolar pela instrução programada (O Estado de São Paulo).	42	96	409-412	Out/dez	1964
José Leite Lopes	Só os cientistas colocarão o Brasil no mapa atômico (Manchete, Rio).	42	96	412-415	Out/dez	1964
Oswaldo Sangiorgi	Matemática moderna no ensino (O Estado de São Paulo).	42	96	415-418	Out/dez	1964
Jaime Collier Colli	Educação para o desenvolvimento (Diário de São Paulo).	42	96	419-422	Out/dez	1964
Carlos Magano	Uma experiência pedagógica – artística (Jornal do comércio, Rio).	42	96	422-428	Out/dez	1964

Apêndice B - Artigos da revista Educação e Ciências Sociais.

Autor	Título	Vol.	Nº	Pág.	Mês	Ano
-	Apresentação	1	1	3-4	Março	1956
-	Os problemas do INEP	1	1	5-34	Março	1956
-	O centro brasileiro de pesquisas educacionais	1	1	35-48	Março	1956
-	Plano de organização do centro brasileiro de pesquisas educacionais e centros regionais	1	1	49-61	Março	1956
-	Noticiário do CBPE	1	1	61-75	Março	1956
Fernando de Azevedo	Discurso proferido na inauguração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo	1	2	5-12	Agosto	1956
Charles Wagley	Barreiras à educação nas Américas	1	2	13-27	Agosto	1956
Bertram Hutchinson	Hierarquia de prestígio das ocupações, segundo os estudantes universitários.	1	2	29-41	Agosto	1956
Juarez Rubens Brandão Lopes	Escolha ocupacional e origem social de ginásianos em São Paulo	1	2	43-62	Agosto	1956
Josildesth Gomes	A educação nos estudos de comunidades no Brasil	1	2	63-105	Agosto	1956
J. R. Moreira	Aspectos culturais da área do Recife	1	2	106-138	Agosto	1956
Antônio Candido	A estrutura da escola	1	2	139-162	Agosto	1956
Orlando Ferreira de Melo	Pesquisa sobre a escola primária em Blumenau	1	2	163-172	Agosto	1956
L. A. Costa Pinto	As ciências sociais na América do Sul	1	2	173-189	Agosto	1956
-	Orientação do programa do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais para 1956 e 1957	1	3	5-10	Dezembro	1956
Jacques Lambert	Comentários sobre o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	1	3	11-20	Dezembro	1956
J. R. Moreira	Aspectos atuais da situação educacional e cultural em Pernambuco.	1	3	21-76	Dezembro	1956
Andrew Pearse	A escola e o seu bairro no Rio (Um projeto de estudo em desenvolvimento)	1	3	77-90	Dezembro	1956
Bertram Hutchinson	Origem sócio-econômica dos estados universitários de São Paulo	1	3	91-108	Dezembro	1956
Carlos Castaldi	Nota sobre a hierarquia das ocupações segundo os imigrantes italianos em São Paulo	1	3	109-124	Dezembro	1956
Edson Carneiro	O negro em Minas Gerais	1	3	125-140	Dezembro	1956
Aparecida Joly Gouveia	Opiniões de pais e professores sobre a escola.	1	3	141-163	Dezembro	1956
Thales de Azevedo	Um estudo de urbanismo no interior da Bahia	1	3	164-166	Dezembro	1956
	Notícias do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo	1	3	167-172	Dezembro	1956
Henri Laurentie	Uma opinião sobre o Centro brasileiro de Pesquisas Educacionais	1	3	173-178	Dezembro	1956
Fernando de Azevedo	Oração pronunciada na Sessão Inaugural do Seminário Interestadual de Professores	2	4	5-20	Março	1957
Roberto J. Havighust	Como a educação muda à sociedade.	2	4	21-38	Março	1957
Bertram de Hutchinson	Aspectos da educação universitária e status social de São Paulo.	2	4	39-76	Março	1957
Guy de Hollanda	A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro.	2	4	77-120	Março	1957
W. Bazzanella	Valores e estereótipos em livros de leitura	2	4	121-134	Março	1957
Carlos Castaldi	Mobilidade educacional de um grupo primário de imigrantes italianos na cidade de São Paulo.	2	4	135-172	Março	1957
Carolina Martuscelli	Julgamento de ocupação: um estudo preliminar.	2	4	173-196	Março	1957
L. A. Costa Pinto	A metrópole Rio de Janeiro - breve - introdução ao seu estudo sociológico	2	4	197-126	Março	1957
J. R. Moreira	Pernambuco: sua condição histórico-econômica.	2	4	227-256	Março	1957
Santa - ana Nery	A educação ao fim do império	2	4	257-286	Março	1957
Luiz Henrique Dias Tavares	Documento para a história da educação na Bahia existente na Biblioteca Nacional.	2	4	287-295	Março	1957

Ethel Bauzer Medeiros	Importância e necessidades da recreação – notícia sobre o Congresso Internacional de Recreação	2	4	295-298	Março	1957
Anísio Teixeira	Ciência e arte de educar	2	5	5-22	Agosto	1957
Robert J. Havighurst	Desenvolvimento social da criança	2	5	23-48	Agosto	1957
J. R. Moreira	Aspectos regionais e culturais de Pernambuco: as áreas litorâneas e interiores	2	5	49-80	Agosto	1957
Juarez R. Brandão Lopes	Zonas ecológicas do estado de São Paulo.	2	5	81-178	Agosto	1957
Aparecida J. Gouveia	A escola e o professor na opinião dos pais.	2	5	179-206	Agosto	1957
Carlo Castaldi	Mobilidade social em um grupo primário de imigrantes italianos na cidade de São Paulo	2	5	207-232	Agosto	1957
Jayme Abreu	Observações preliminares a respeito do projeto 4132C, que dá novo texto a Lei Orgânica do Ensino Secundário Brasileiro.	2	5	233-256	Agosto	1957
J. R. Moreira	Projeto de erradicação do analfabetismo em Passa Quatro	2	5	257-266	Agosto	1957
Darcy Ribeiro	Culturas e línguas indígenas do Brasil	2	6	5-102	Novembro	1957
Robert J. Havighurst	Educação, mobilidade social e mudança social em quatro sociedades - estudo comparativo.	2	6	103-132	Novembro	1957
J.R. Moreira	A escola primária brasileira	2	6	133-184	Novembro	1957
Josildesth da Silva Gomes	Escolha do magistério público primário como profissão no Distrito Federal.	2	6	185-144	Novembro	1957
Andrew Pearse	Integração social das famílias de favelados	2	6	245-178	Novembro	1957
Aparecida J. Gouveia	Aspirações em relação ao futuro dos filhos.	2	6	279-192	Novembro	1957
Juarez Rubens Brandão Lopes	A fixação do operário de origem rural na indústria – um estudo preliminar	2	6	293-222	Novembro	1957
Carlo Castaldi	Fatores culturais que influenciam o processo educacional dos descendentes de um grupo de imigrantes na cidade de São Paulo	2	6	323-342	Novembro	1957
Charles Wagly e J. R. Moreira	A educação e o desenvolvimento do nordeste	2	6	343-365	Novembro	1957
Anísio Teixeira	Por que especialista de educação?	3	7	5-8	Abril	1958
Andrew Pearse	Notas sobre a organização social de uma favela no Rio de Janeiro	3	7	9-32	Abril	1958
Aparecida J. Gouveia	Aproveitamento escolar, castigos e responsabilidades da família (um estudo sobre a filosofia da educação dos pais).	3	7	33-50	Abril	1958
Betram Hutchinson	Analfabetismo em São Paulo	3	7	51-70	Abril	1958
Jayme Abreu	Filosofias da educação e pesquisa educacional.	3	7	71-98	Abril	1958
Josildesth S. Gomes	Sobre os objetivos da escola primária – opinião de um grupo de professores do Distrito Federal	3	7	99-104	Abril	1958
Gilberto Freire	Discurso na instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais no Recife	3	7	105-114	Abril	1958
J. R. Moreira	Plano de estudos de comunidades urbanas	3	7	115-122	Abril	1958
Oracy Nogueira	Projeto de instituição de uma área laboratório para pesquisas.	3	7	123-130	Abril	1958
-	Noticiário do CBPE (resenha dos boletins mensais de informações)	3	7	131-160	Abril	1958
-	2ª sessão da Comissão Consultiva do CBPE	3	8	3-5	Agosto	1958
Andrew Pearse	A formação de atitudes para com a escola em migrantes do interior	3	8	9-54	Agosto	1958
J. Leite Lopes	Formação de físicos nas universidades brasileiras	3	8	55-64	Agosto	1958
Jayme Fiorino	Formação de pesquisadores em física.	3	8	65-74	Agosto	1958
Luiz Herinque Dias Tavares	Origem social e aspirações ocupacionais de ginásianos e colegiais na cidade de Salvador. Sondagem em sete educandários	3	8	75-92	Agosto	1958
Oracy Nogueira	Problema social e problema de investigação	3	8	93-110	Agosto	1958
Robert J. Havighurst	O desenvolvimento da personalidade moral	3	8	111-128	Agosto	1958
Joaquim Moreira de Souza	Documentação	3	8	129-162	Agosto	1958
-	Noticiário do CBPE (Resenha dos Boletins Mensais de Informação abril a junho)	3	8	163-204	Agosto	1958

Anísio Teixeira	Editorial		3	9	5-12	Dezembro	1958
Darcy Ribeiro	O programa de pesquisas em cidades laboratório		3	9	13-30	Dezembro	1958
Equipe do Semmer Institute of Linguistics	Relatório sobre o estudo realizado em Leopoldina, Minas Gerais.		3	9	31-56	Dezembro	1958
Jayme Abreu	A luta contra a escola privada brasileira		3	9	57-64	Dezembro	1958
Solon Kimball	Problemas e pesquisas educacionais		3	9	65-82	Dezembro	1958
Thomas G. Gabine	O uso da amostragem probabilística nas pesquisas sociais		3	9	83-18	Dezembro	1958
Heli Menegali	As experiências brasileiras no campo de pesquisas educacionais (doc.).		3	9	121-123	Dezembro	1958
Paulo de Almeida	Aspectos da educação primária brasileira (doc)		3	9	125-132	Dezembro	1958
-	Noticiário do CBPE		3	9	133-196	Dezembro	1958
-	Editorial – Mais uma vez convocados		4	10	5-33	Abril	1959
Bertram Hutchinson	Mobilidade de estrutura e de intercâmbio na assimilação de imigrantes no Brasil		4	10	37-52	Abril	1959
Juarez Rubens Brandão Lopes	Estrutura Social e Educação no Brasil		4	10	53-78	Abril	1959
Paulo Edmur de Souza Queiroz	Comentários sobre o artigo “Estrutura Social e Educação no Brasil”		4	10	79-88	Abril	1959
-	Contribuições de um “symposium” sobre “A Ciência social e a Educação”		4	10	89-90	Abril	1959
Herbert A Thelen e Jacob W. Getzels	As ciências sociais: um esquema conceitual para a educação		4	10	91-08	Abril	1959
Fred Egan	A antropologia social e o sistema educacional		4	10	109-122	Abril	1959
D. Galé Johnson	A economia e o sistema educacional		4	10	123-133	Abril	1959
-	O planejamento do sistema escolar de Brasília (doc)		4	10	137-140	Abril	1959
-	A escola primária na França (doc)		4	10	141-144	Abril	1959
-	O inspetor escolar no estado de São Paulo (doc)		4	10	145-146	Abril	1959
-	Noticiário do CBPE (doc)		4	10	147-179	Abril	1959
Jayme Abreu	Editorial		5	11	1-5	Agosto	1959
Bertram Hutchinson	Mobilidade de estrutura e de intercâmbio na assimilação de imigrantes no Brasil.		5	11	7-22	Agosto	1959
Florestan Fernandes	O homem e a cidade – metrópole		5	11	23-44	Agosto	1959
Josildesth Gomes	A criança favela e a escola pública.		5	11	45-60	Agosto	1959
Oracy Nogueira	A organização da família no município de Itapetininga.		5	11	61-112	Agosto	1959
-	Projeto de pesquisa sobre os processos de industrialização e urbanização (doc)		5	11	113-118	Agosto	1959
-	Pronunciamento sobre o Projeto de Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doc)		5	11	119-122	Agosto	1959
-	Noticiário do CBPE		5	11	123-157	Agosto	1959
J. Leite Lopes	Editorial		6	12	3-8	Novembro	1959
Anísio Teixeira	Filosofia e educação		6	12	9-26	Novembro	1959
Jayme Abreu	A escola como agente de mudança cultural		6	12	27-56	Novembro	1959
Octavio Ianni	Condições sociais do ensino democrático		6	12	57-72	Novembro	1959
Bertram Schaffner	O comportamento humano e o estudo dos animais.		6	12	73-82	Novembro	1959
-	Reunião preparatória da Conferência Internacional sobre Educação e Desenvolvimento Social e 1959Econômico (doc)		6	12	83-86	Novembro	1959
-	Escola particular e escola pública (doc)		6	12	87-93	Novembro	1959
-	A casa do Brasil na Cidade Universitária de Paris (doc)		6	12	94-95	Novembro	1959
-	22ª Conferência Internacional de Instrução Pública. (doc)		6	12	96-98	Novembro	1959

-	IV Reunião Brasileira de Antropologia (doc)	6	12	99-03	Novembro	1959
-	Seminário sobre resistência às mudanças – atores que impedem ou dificultam o desenvolvimento econômico. (doc)	6	12	104	Novembro	1959
-	Noticiário do CBPE	6	12	105-106	Novembro	1959
-	Viagem do professor Oracy Nogueira à Amazônia (doc)	6	12	107-110	Novembro	1959
-	Atividades da divisão (doc)	6	12	111	Novembro	1959
Anísio Teixeira	Editorial	7	13	3-13	Fevereiro	1960
Harold R. Benjamin	A influência de John Dewey sobre a prática educacional	7	13	15-28	Fevereiro	1960
Fernando Henrique Cardoso	A estrutura da indústria de São Paulo	7	13	29-42	Fevereiro	1960
Oswaldo de Barros Santos	Informes para a orientação escolar e psicológica	7	13	43-84	Fevereiro	1960
Jayme Abreu	Latim compulsório no ginásio	7	13	85-90	Fevereiro	1960
-	Estatística educacional – alguns aspectos do problema da formação de médicos no Brasil (doc)	7	13	91-02	Fevereiro	1960
-	Projeto Maior nº 1 da UNESCO – sobre a extensão da educação primária e formação de professores e especialistas para a América Latina. (doc)	7	13	103-114	Fevereiro	1960
-	Em defesa a escola pública (doc)	7	13	115-130	Fevereiro	1960
-	Conselho de Educação superior das Repúblicas Americanas (doc)	7	13	131	Fevereiro	1960
-	Noticiário do CBPE	7	13	132-134	Fevereiro	1960
-	3ª Reunião da Comissão Consultiva (doc)	7	13	135-137	Fevereiro	1960
-	Atividades das divisões (doc)	7	13	138-140	Fevereiro	1960
-	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (doc)	7	13	141-150	Fevereiro	1960
Afrânio Coutinho	Editorial	8	14	3-6	Junho	1960
Theodore Brameld	Necessidade imperiosa de reconstrução de uma filosofia da educação.	8	14	7-16	Junho	1960
Leslie A. White	O conceito de cultura.	8	14	17-56	Junho	1960
Beatriz Osório	A industrialização e a crescente responsabilidade da escola	8	14	57-72	Junho	1960
Newton Sucupira	John Dewey: filosofia da experiência.	8	14	73-95	Junho	1960
-	Conselho de educação superior das repúblicas Americanas	8	14	96-98	Junho	1960
-	Universidade de Brasília	8	14	99	Junho	1960
-	Movimento popular de alfabetização do estado do Rio de Janeiro (doc).	8	14	100-104	Junho	1960
-	Ensino no Brasil (doc).	8	14	105-115	Junho	1960
-	Noticiário do CBPE	8	14	116-120	Junho	1960
-	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (doc).	8	14	121-130	Junho	1960
Anísio Teixeira	Editorial	8	15	3-8	Setembro	1960
Lourenço Filho	Vicente Lício Cardoso e os estudos sociais	8	15	9-32	Setembro	1960
Darcy Ribeiro	A universidade de Brasília.	8	15	33-98	Setembro	1960
Marvin Harris	Trabalho e educação em Moçambique	8	15	99-142	Setembro	1960
Luis Pereira	Mulher e trabalho	8	15	143-158	Setembro	1960
Anísio Teixeira	Pensamento e ação (doc)	8	15	159-160	Setembro	1960
-	Atividades das divisões (doc)	8	15	161	Setembro	1960
-	Noticiário do CBPE (DEPE – DEPS) (doc)	8	15	161-163	Setembro	1960
-	Divisão de Aperfeiçoamento do magistério (doc)	8	15	164	Setembro	1960
-	Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (doc)	8	15	165	Setembro	1960

Florestan Fernandes	Editorial		9	16	3-8	Jan/Abril	1961
Anísio Teixeira	Educação e desenvolvimento		9	16	9-32	jan/abr	1961
Elton Lages Lima e Leopoldo Machbin	O ensino de matemática nas faculdades de ciências e nas escolas de engenharia do Brasil		9	16	33-49	jan/abr	1961
Dante Moreira Leite	Educação e relações inter-pessoais		9	16	50-79	jan/abr	1961
Maurício Rocha Silva	O instituto de biologia da universidade de Brasília (doc)		9	16	80-90	jan/abr	1961
Felisberto C. Camargo	Criação de uma faculdade de agronomia, zootecnia e engenharia florestal em Brasília (doc)		9	16	91-99	jan/abr	1961
Celso Furtado	Departamento de economia (doc)		9	16	100-102	jan/abr	1961
Maria Yedda Leite Linhares	a história da universidade de Brasília (doc)		9	16	103-109	jan/abr	1961
Mário Pedrosa	O instituto de integração criadora na universidade de Brasília (doc)		9	16	110-114	jan/abr	1961
Alberto Venâncio Filho	Organização da faculdade de direito da universidade de Brasília (doc)		9	16	114-118	jan/abr	1961
-	Comissão de planejamento da universidade de Brasília		9	16	119-120	jan/abr	1961
-	Fundação Universidade Nacional de Trabalho (doc)		9	16	121-123	jan/abr	1961
-	V Reunião Brasileira de Antropologia (doc)		9	16	124-125	jan/abr	1961
-	Noticiário do CBPE (doc)		9	16	126-131	jan/abr	1961
A. Oliveira Brito	Editorial – Educação para todos os brasileiros.		9	17	3-10	maio/agosto	1961
-	Programa de governo para a educação e cultura		9	17	11-24	maio/agosto	1961
Robert J. Havighurst e Jayme Abreu	O problema da educação secundária na América Latina		9	17	25-42	maio/agosto	1961
Valnir Chagas	A reforma universitária e a faculdade de filosofia		9	17	43-95	maio/agosto	1961
I. Lynn Smith	O ensino e a pesquisa de sociologia nos EUA		9	17	96-113	maio/agosto	1961
Aparecida Joly Gouveia	Milhares de normalistas e milhões de analfabetos		9	17	114-140	maio/agosto	1961
-	CAPEES - Novo decreto de organização (doc)		9	17	141-142	maio/agosto	1961
-	Universidade - Piloto do nordeste (doc)		9	17	143-148	maio/agosto	1961
-	Professor Wálter Egler (doc)		9	17	149-150	maio/agosto	1961
-	Noticiário do CBPE (doc)		9	17	151	maio/agosto	1961
irmão José Otão	Editorial – A reforma universitária brasileira.		9	18	3-10	set/dez	1961
-	Planejamento integral da educação		9	18	11-69	set/dez	1961
Ethel Bauzer Medeiros	Papel do educador no planejamento da recreação pública.		9	18	70-83	set/dez	1961
J. Baeta Vianna	Solução de emergência para o ensino de medicina no Brasil		9	18	84-99	set/dez	1961
Eduardo Datay Bezerra de Menezes	Tendências atuais da sociologia francesa		9	18	100-17	set/dez	1961
-	Lei nº3998 - de 15 de dezembro de 1961 (doc)		9	18	108-111	set/dez	1961
-	Discurso do presidente da república		9	18	112-113	set/dez	1961
-	Empossado o conselho diretor (doc)		9	18	114-126	set/dez	1961
-	Centros regionais de pesquisas educacionais (doc)		9	18	127-128	set/dez	1961
Estevão Pinto	Editorial – Antropologia e instituto de antropologia		10	19	3-12	jan/abr	1962
Darcy Ribeiro	A universidade e ação		10	19	13-44	jan/abr	1962
Maria Laís Mousinho Guidi	Elementos de análise dos "Estudos de Comunidades" realizado no Brasil de 1948-1960		10	19	45-87	jan/abr	1962
Octavio Ianni	Raça e classe		10	19	88-111	jan/abr	1962

-	A nova disciplina "Organização social e política brasileira" (doc)	10	19	112-114	jan/abr	1962
-	Seminário sobre estrutura social, estratificação e mobilidade (doc)	10	19	115-119	jan/abr	1962
-	Noticiário do CBPE (doc)	10	19	120	jan/abr	1962
-	Centros regionais de pesquisas educacionais (doc)	10	19	121-124	jan/abr	1962
-	Editorial – Planejamento educacional.	10	20	3-8	maio/agosto	1962
Anthony Leeds	Fatores culturais em educação: Brasil, Índia, Estados Unidos União Soviética.	10	20	9-68	maio/agosto	1962
Arthur S. Bolster Jr.	A história, os historiadores e o currículo da escola secundária.	10	20	69-109	maio/agosto	1962
Klaas Wootmann	Implicações sociais de desenvolvimento e da urbanização	10	20	110-124	maio/agosto	1962
Maria David A. Brandão	A crise universitária como crise de estrutura	10	20	125	maio/agosto	1962
-	Fernando Tude de Souza - Péricles Madureira de Pinho (doc)	10	20	126-128	maio/agosto	1962
-	O instituto de ciências sociais da universidade da Bahia (doc)	10	20	129-130	maio/agosto	1962
-	Noticiário do CBPE (doc)	10	20	131-134	maio/agosto	1962
J. leite Lopes	Editorial - A ciência e os países em desenvolvimento.	10	21	3-8	set/dez	1962
Jules Henny	Um esquema pluricultural da educação	10	21	9-130	set/dez	1962
Everett Reimer	População, emprego, residência e as metas da aliança.	10	21	131-147	set/dez	1962
Gilberto Freire	"Intelligentsia" e desenvolvimento nacional do Brasil	10	21	147-161	set/dez	1962
-	Visita do conselho federal de educação ao INEP (doc)	10	21	162	set/dez	1962
-	VI Reunião Brasileira de Antropologia (doc)	10	21	163-166	set/dez	1962
-	Noticiário do CBPE (doc)	10	21	167	set/dez	1962

Apêndice C - Quadros temáticos

Autor	Título	Volume	Num.	Página	Mês	Ano	Revista
Helena Antipoff	Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas?	1	1	36-45	Julho	1944	RBEP
Álvaro Neiva	A escola secundária e a formação de atitudes democráticas	1	3	371-375	Setembro	1944	RBEP
-	Ensino e democracia (Correio da manhã, Rio)	2	4	154-155	Outubro	1944	RBEP
John L. Childs	Democracia e método educacional	2	5	206-211	Novembro	1944	RBEP
-	Democratização do ensino (O jornal, Rio)	2	5	314-315	Novembro	1944	RBEP
Nogueira Matos	Democracia e educação (Correio paulistano)	2	6	465-466	Dezembro	1944	RBEP
-	Depende da educação o futuro da democracia	3	8	283-284	Fevereiro	1945	RBEP
-	Educação e democracia	5	14	167-168	Agosto	1945	RBEP
Helena Antipoff	Dos perfis caracterológicos como elemento de educação democrática	5	14	241-258	Agosto	1945	RBEP
Tristão de Athayde	Educação democrática	5	15	448-453	Setembro	1945	RBEP
M. A. Teixeira de Freitas	Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da democracia	7	20	185-222	Fevereiro	1946	RBEP
Henrique Stodieck	A democracia através da escola primária	10	26	12-16	Jan/fev	1947	RBEP
Pe. Leonel Franca	Educação para a democracia	10	27	133-141	Mar/abr	1947	RBEP
Antônio Osmar Gomes	Educação para a democracia	10	27	288-291	Mar/abr	1947	RBEP
Anísio Teixeira	O processo democrático	25	62	3-16	Abr/jun	1956	RBEP
Raymond Poignant	Democracia, expansão econômica e reforma do ensino	29	69	67-85	Jan/març	1958	RBEP
Octávio Ianni	Condições sociais do ensino democrático	6	12	57-72	Novembro	1959	ECS
Beatriz Osório	Democracia e educação (resenha)	33	78	155-157	Abr/jun	1960	RBEP
Florestan Fernandes	A democratização do ensino	34	79	216-225	Jul/set	1960	RBEP
Antônio Pinto de Carvalho	Democracia e educação (O Estado de São Paulo).	35	82	165-168	Abr/jun	1961	RBEP

Quadro 1 - democracia

Autor	Título	Vol.	Num	Página	Mês	Ano	Revista
Alceu de Amoroso Lima	Humanismo pedagógico	2	5	310-311	Novembro	1944	RBEP
Faria Góes Sobrinho	Educação, humanismo e cultura	9	25	282-296	Nov/dez	1946	RBEP
Anísio Teixeira	Ciência e humanismo	24	60	30-44	Out/dez	1955	RBEP
João Roberto Moreira	O humanismo	24	60	45-103	Out/dez	1955	RBEP
Nelson Chaves	Universidade, pesquisa e humanismo	24	60	104-120	Out/dez	1955	RBEP
Afrânio Coutinho	O homem moderno e o humanismo	27	65	16-27	Jan/març	1957	RBEP
Valnir Chagas	Humanismo e técnica em educação	31	74	48-64	Abr/jun	1959	RBEP

Quadro 2 - humanismo

Autor	Título	Vol.	Num	Página	Mês	Ano	Revista
Humberto Bastos	A educação no após – guerra	1	1	60-72	Julho	1944	RBEP
A. Carneiro Leão	A educação para o após-guerra	1	2	175-180	Agosto	1944	RBEP
Celso Kelly	A educação e o após-guerra	3	9	319-326	Março	1945	RBEP
John Gunther	A educação nos Estados Unidos de após guerra (Folha da noite, São Paulo)	7	20	317-318	Fevereiro	1946	RBEP
Chu Yori – Hsien	A educação secundária na China durante e após a guerra	14	40	42-57	Set/out	1950	RBEP

Quadro 3 - pós-guerra

Autor	Título	Vol.	Num	Página	Mês	Ano	Revista
Adrian Rondileau	Pragmatismo e educação – Origens do pragmatismo	7	20	249-259	Fevereiro	1946	RBEP
William Heard Kilpatrick	A filosofia da educação de Dewey	19	49	77-91	Jan/març	1953	RBEP
Anísio Teixeira	Bases da teoria lógica de Dewey	23	57	3-27	Jan/març	1955	RBEP
Harold Benjamin	A influência de John Dewey sobre a prática educacional	7	13	15-28	Fevereiro	1960	ESC
Beatriz Osório	Democracia e educação (resenha)	33	78	155-157	Abr/jun	1960	RBEP
Theodoro Brameld	Necessidade imperiosa de reconstrução de uma filosofia da educação.	8	14	7-16	Junho	1960	ESC
Jayme Abreu	Atualidade de John Dewey	34	80	8-16	Out/dez	1960	RBEP
Newton Sucupira	John Dewey: uma filosofia da experiência	34	80	78-95	Out/dez	1960	RBEP
Luiz W. Vita	Reconstrução em filosofia (resenha)	34	80	182-184	Out/dez	1960	RBEP
Gilberto Freire	Uma conferência sobre John Dewey (O Cruzeiro, Rio)	34	80	193-194	Out/dez	1960	RBEP
M. B. Lourenço Filho	A propósito do centenário de John Dewey (Educação, Rio).	35	82	157-164	Abr/jun	1961	RBEP

Quadro 4 - Filosofia de John Dewey

Autor	Título	Vol.	Num	Página	Mês	Ano	Revista
Carleton Washburne	A pesquisa na educação	2	4	65-69	Outubro	1944	RBEP
Bernardo A. Houssay	A universidade e a investigação científica	3	9	299-318	Março	1945	RBEP
Benno Silberschmidt	Daniel Educação, pesquisa e filosofia	7	21	442-451	Mar/abr	1946	RBEP
J. Costa Ribeiro	A pesquisa científica e seu desenvolvimento no Brasil	10	28	371-392	Mai/jun	1947	RBEP
João Roberto Moreira	O valor da ciência e os estudos educacionais	21	53	21-47	Jan/març	1954	RBEP
Nelson Chaves	Universidade, pesquisa e humanismo.	24	60	104-120	Out/dez	1955	RBEP
Ben S. Morris	A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales	26	63	32-53	Jul/set	1956	RBEP
Carlos Chagas Filho	Perspectivas e dificuldades da pesquisa científica no Brasil	26	63	54-77	Jul/set	1956	RBEP
Erich Hylla	A natureza e as funções da pesquisa educacional	26	63	78-90	Jul/set	1956	RBEP
Francis G. Cornell	Pesquisa e ciência na educação	26	63	91-98	Jul/set	1956	RBEP
Jayne Abreu	Pesquisa e planejamento em educação	26	63	99-122	Jul/set	1956	RBEP
-	Relatório preliminar da Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais	26	63	123-157	Jul/set	1956	RBEP
Jayne Abreu	Filosofias da educação e pesquisa educacional	3	7	71-98	Abril	1958	ESC
Gilberto Freire	Região, pesquisa social e educação.	29	69	31-41	Jan/març	1958	RBEP
Pierre Weil	A educação em face da pesquisa nacional sobre o nível mental	31	73	20-28	Jan/març	1959	RBEP
Renato Jardim Moreira	A investigação social diante dos problemas educacionais brasileiros	32	76	50-58	Out/dez	1959	RBEP
Paulo de Góis	A investigação científica: dever social da Universidade	35	82	34-51	Abr/jun	1961	RBEP
M.B. Lourenço Filho	A educação e os estudos pedagógicos no Brasil	35	82	52-66	Abr/jun	1961	RBEP
João Roberto Moreira	A pesquisa e o planejamento em educação	39	90	8-23	Abr/jun	1963	RBEP
J. A. Lauwerys	Pesquisa educacional no Reino Unido	39	90	24-34	Abr/jun	1963	RBEP
Octávio Martins	Metodologia das pesquisas educacionais	41	94	134-149	Abr/jun	1964	RBEP

Quadro 5 - pesquisa educacional

Apêndice D - Relação de colaboradores da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

(Esclarecemos que os dados são referentes ao período em que esses autores escreveram para a RBEP. E estão dispostos de acordo com a sua presença na revista)

Colaborador	Função que ocupava
Alcimar Terra	Diretor da Divisão de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro; antigo assistente do INEP.
A. Almeida Junior	Professor de Medicina Legal da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo; ex-professor de Biologia Educacional na Faculdade de Filosofia da mesma Universidade; ex-diretor geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Autor de “Escola Pitoresca”; “Biologia Educacional”; “Investigação de paternidade”.
Álvaro Neiva	Técnico em administração escolar do INEP, fundador e antigo diretor do Instituto Cruzeiro, do Estado de São Paulo, onde realizou a experiência Escola Ativa Direta. Autor de “Educação para a vida”.
Antônio Carneiro Leão	Professor de Administração Escolar na Universidade do Brasil; antigo diretor do Departamento de Educação no Distrito Federal; ex-secretário de educação no Estado de Pernambuco. Autor de “Administração escolar”; “O ensino na capital do Brasil”; “Sociologia”; “A sociedade rural”.
Elisa Dias Veloso	Técnica em educação, da Seção de Orientação e seleção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; antiga professora na Escola Normal de Belo Horizonte.
Emílio Planchard	Professor da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Autor de “Introdução à psicologia das crianças”; “Problemas atuais da pedagogia”.
Germano Jardim	Do serviço de Estatística da Educação e Saúde; membro do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Autor de “Rumos de Organização da Estatística Brasileira”.
Helena Antipoff	Professora da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Ferais; antiga assistente de Edward Claparède, no Instituto Jean Jacques Rousseau; fundadora da Sociedade Pestalozzi; dedicada à educação de menores deficientes. Autora de numerosos trabalhos de investigação psicológica e de pedagogia experimental.
Heloísa Marinho	Professora do Instituto de Educação e do Colégio Benett, no Rio de Janeiro; especialista em psicologia infantil. Autora de “A linguagem do pré-escolar”.
Humberto Bastos	Da redação do “O observador econômico e financeiro”; antigo assistente do Departamento de Educação em Alagoas.
Jacir Maia	Chefe da seção de orientação e seleção profissional de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação; antigo técnico do Centro de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação do Distrito Federal.
Leonel Franca	Reitor da Faculdade Católica do Rio de Janeiro; membro do Conselho Nacional de Educação; membro da Comissão Ansitária Nacional. Autor de “História da filosofia”; “A arte do mundo moderno”; “A psicologia da fé”.
Manuel Bergson Lourenço Filho	Professor de psicologia educacional da Universidade do Brasil; diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; ex-diretor do Departamento Nacional de Educação e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.
Manuel Marques de Carvalho	Chefe da seção de Inquéritos e Pesquisas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação; antigo assistente do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo.
Carleton Washburne	Diretor de ensino de Winnetka, Illinois, Estados Unidos; antigo presidente da “Progressive Education Association”; da Comissão de Reconstrução das Nações Aliadas, na Itália.
Celso Kelly	Professor de Sociologia do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. E da antiga Universidade do Distrito Federal; ex-diretor do Departamento de Educação do Estado do Rio de Janeiro; presidente da Associação Brasileira de Educação e da Associação Brasileira de Artistas.
Djafir Menezes	Professor da Faculdade Nacional de Filosofia, antigo professor da Faculdade de Direito do Ceará.
Donald Pierson	Professor da Universidade de Fisk e, desde vários anos, da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.
Ernesto de Souza Campos	Professor da Faculdade Medicina da Universidade de São Paulo, antigo diretor da Faculdade de Filosofia da mesma universidade, membro da Comissão da Cidade Universitária do Ministério da Educação.
Francisco Venâncio Filho	Professor de História da Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro; antigo professor do Colégio Pedro II; presidente da Associação Brasileira de Educação.
John Lawrence Childs	Professor de Educação no Teachers College da Universidade de Colúmbia. Nova York.
José Augusto Bezerra de Menezes	Antigo parlamentar, que sempre se destacou pela atuação nos estudos de programas de ensino; ex-presidente do Estado do Rio Grande do Norte; fundador da revista “Educação”; presidente da Associação Brasileira de Educação.

Milton da Silva Rodrigues	Professor da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo; ex-diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal.
Moisés Gicovate	Antigo presidente do Museu Nacional, ex-professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, professor de geografia do Colégio Rio Branco de São Paulo.
Paul Arbousse-Bastide	“Agrégé” de filosofia na França; professor da Faculdade de Filosofia de São Paulo.
Raul Briquet	Professor da Universidade de São Paulo e da Escola Livre de Sociologia e Política, onde rege a cadeira de Educação Nacional.
Regina Monteiro Real	Conservado e diretora substituta do Museu Nacional de Belas Artes; ex-presidente do Instituto Brasileiro de História da Arte.
Rui Guimarães Almeida	Antigo parlamentar do Rio de Janeiro; técnico em educação do Ministério da Educação.
Bernardo A Housay	Professor de fisiologia da Universidade de Buenos Aires.
Betti Katzenstein	Doutora em filosofia pela Faculdade de Viena; chefe de seção de psicologia da cruzada pro-infância de São Paulo, técnica do SENAL.
Hahnemam Guimarães	Professor da Faculdade Nacional de Direito. Da Universidade do Brasil, Consultor Geral da República.
Horácio Silveira	Superintendente do Ensino Profissional do estado de São Paulo; antigo diretor do Instituto Profissional masculino, Escola Técnica Getúlio Vargas.
Inezil Pena Marinho	Diplomado pela Escola de Educação Física do Exército, chefe da seção técnica da Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação.
Irene Lustosa	Professora da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Minas Gerais; assistente de Laboratório de Psicologia da mesma escola.
J. Faria Góis Sobrinho	Catedrático de biologia educacional na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, antigo professor da mesma especialidade na Universidade do Distrito Federal.
José de Oliveira Orlandi	Antigo professor em São Paulo, bibliotecário da Biblioteca Pedagógica “José Carlos de Macedo Moraes”, do Departamento de Educação de São Paulo.
Maria Alice de Moura Pessoa	Licenciada em geografia pela Faculdade Nacional de Filosofia, antiga professora do Colégio Bennett, atualmente em missão de estudos na Universidade da Pensilvânia, Estados Unidos.
Maria Louisse Peeters	Doutora em filosofia pela Universidade de Louvain, professora de psicologia educacional na Faculdade de Campinas.
Ofélia Boisson Cardoso	Técnica de educação da Secretária Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal; chefe do serviço de Ortofrenia e Psicologia do Centro de Pesquisas Educacionais da mesma secretaria.
Armando Hildebrand	Técnico de Ministério da Educação, chefe de seção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; ex-professor da 1ª seção (educação) da Escola Normal de São Carlos.
Emílio Willems	Professor da escola livre de Sociologia e Política, de São Paulo, instituição complementar da Universidade de São Paulo.
Everardo Backheuser	Antigo professor da escola de engenharia da Universidade do Brasil, professor da Faculdade Católica de Filosofia.
Fernando de Azevedo	Professor de Sociologia Educacional na Universidade de São Paulo, antigo diretor do Instituto de Educação na mesma Universidade; antigo diretor de Instrução Pública no Distrito Federal e do Departamento de Educação do Estado de São Paulo.
Frank W. Cyr	Educador norte-americano, professor da Universidade de Columbia, Nova York.
João Carlos de Almeida	Professor paulista, especialista em estatística educacional. Ex diretor do Departamento Estadual de Estatística do Estado de Sergipe, atualmente no Departamento Estadual de Estatística do Estado de São Paulo.
João Luderitz	Diretor do Departamento Nacional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; organizador das Escolas de Aprendizes Artífices, do Ministério da Agricultura.
Juan Montovani	Educador argentino, professor da Universidade de Buenos Aires e de La Plata; antigo Inspetor Geral de Ensino Secundário, em seu país; Ministro de Instrução pública na Província de Santa Fé.
Mário Augusto Teixeira de Freitas	Diretor do Serviço de Estatística da Educação e Saúde; secretário Geral do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Presidente do Instituto Interamericano de estatística, antigo Presidente da Associação Brasileira de Educação.
P. I. Kitchen	Educador inglês, especializado no ensino médio; atualmente dirige o Colégio de tecnologia e Artes de Rugby.
Adolfo Morales de Los Rios Filho	Presidente do conselho Nacional de Engenharia e Arquitetura; consultor técnico do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; ex-professor da escola Nacional de Belas Artes da Universidade do Brasil e da Escola Técnica Nacional.
Adrian Rondileau	Doutor em filosofia pela Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos; professor de psicologia na Universidade Central de Michigan; diretor de pesquisas do Departamento de Ensino Público de Michigan.
Ernesto Nelson	Antigo professor da Universidade de Buenos Aires e da Universidade de La Plata, e que, participou do movimento de renovação pedagógica da

	Argentina.
Izabel Junqueira Schmidt	Técnico em educação do Ministério de Educação e Saúde, especializada em orientação educacional e ensino secundário.
José Calazans	Professor do Instituto Pedagógico “Rui Barbosa”, de Aracaju, Sergipe, escritor e publicista.
Julien Fontegne	Antigo professor da escola Técnica de Stransbourg; Inspetor Geral do Ensino Técnico na França, professor e co-diretor do Instituto Nacional de Orientação Profissional (França).
Julio Larrea	Educador equatoriano, ex-diretor Geral de Educação de seu país; professor e reitor do Instituto Superior de Pedagogia da Universidade de Quito; fundador e diretor da revista “Nueva Era”.
Pierre Mazel e Henri Nassac	Médicos especializados em orientação profissional, com o exercício do gabinete de Orientação Profissional de Lyon, França.
A. César Veiga	Professor de Sociologia educacional dos cursos de especialização e aperfeiçoamento do Ministério da Agricultura.
Charles Wagley	Professor da Universidade de Columbia, Nova York, especialista em sociologia aplicada.
Gertrudes Discroll	Professora de psicologia da infância na Universidade de Columbia, Nova York.
Giorgio Montara	Consultor técnico de estatística do serviço nacional de recenseamento.
Hélio Vianna	Professor de História da faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil.
Maria I. Leite da Costa	Especialista em psicologia aplicada no Instituto Costa Ferreira de Lisboa, Portugal.
Meton de Alencar Neto	Diretor de serviço de Assistência a menores.
Murilo Mendes	Secretário da Universidade de São Paulo, professor e publicista.
Nicanor Miranda	Chefe da Divisão de Educação e Recreio do Departamento de Cultura de São Paulo.
Paulo Sommewend,	Professor da Escola Normal de Guaratinguetá e publicista.
Roberto Mange	Professor da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Instituiu o sistema de seleção para ferroviários. É diretor do departamento Regional do SENAI, em São Paulo.
Rubén Gonzalez Ríos	Do Ministério da Educação do Chile. Fez, no INEP, cursos de administração e organização do ensino brasileiro.
Salvador Fuentes Vega	Da direção Geral da educação Primária e Normal do Chile. Estudou no INEP a organização do ensino brasileiro.
Benno Daniel Silberschmidt	Dedicado aos estudos dos problemas da educação, tem atuado, especialmente, no período da capital de São Paulo.
Eurico Gaspar Dutra	Presidente eleito da República dos Estados Unidos do Brasil.
Irene da Silva Melo Carvalho	Da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil. Estudos em didática e história.
Luis Reissig	Notável educador argentino, autor de trabalhos sobre educação.
Massillon Sabóia	Da Associação Brasileira de Educação.
Raul J. Bittencourt	Professor de história da educação na Universidade do Brasil; ex-diretor de instrução pública do Estado do Rio Grande do Sul.
Valois Souto	Da Universidade do Brasil
Vanett Lawler	Da União Pan-americana. Educação Musical.
Alfredo Gomes	Educador paulista milita no jornalismo, estudo de programas pedagógicos.
Antônio Grampone	Da Divisão de Ensino Secundário e Preparatório; do Uruguai.
Hélio Lourenço de Oliveira e Valter Pereira Leser	Professores da Escola Paulista de Medicina.
João Maria Gaspar	Professor da Escola do Magistério de Coimbra. Estudos referentes à educação.
Margaret E. Hall	Psicóloga da Seção para o Estudo da criança do Departamento de Instrução Pública de Chicago.
Maria A. Carbonell de Grampone	Da Escola Nacional de Montevideu. Especialista em psicologia aplicada.
Vítor Staviaski	Técnico em educação do Ministério da Educação e Saúde.
Antônio Benedito de Carvalho	Professor. Estudos à educação
Augusto Veloso	Educador, problemas pedagógicos.
Iza Goulart Macedo	Chefe da Seção de Medidas e Programas do Instituto de Pesquisas educacionais da Prefeitura do Distrito Federal.
Juan Oropera	Da Universidade Central de Caracas.
Luiz Narciso Alves de Matos	Professor catedrático de Didática na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.
Ruth Gouvêa	Da Associação Brasileira de Educação.
André Dreyfus	Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e letras da Universidade de São Paulo. Especialista em problemas de genética. Estudo sobre

		sociologia aplicada à educação.
Henrique Stodieck		Professor do Instituto de Educação de Florianópolis.
Henri Wallon		Professor do College de France, diretor de Estudos da Escola de Altos Estudos, membro da Comissão da Reforma de Ensino na França.
J. Costa Ribeiro.		Professor catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.
Luorenzo Luzuriaga		Colaborador argentino
Luis Ciulla		Estudos de problemas educacionais sob o ponto de vista médico-pedagógico.
Maria dos Reis Campos		Professora catedrática de Prática de Ensino do Instituto de Educação.
Maurício de Medeiros		Professor catedrático de Clínica Psiquiátrica da Faculdade Nacional de Medicina da universidade do Brasil.
Tranquillo Bertamini		Educador italiano.
William Chandler Bagley		Professor emérito de educação da Escola de Professores da Universidade de Colúmbia.
Augusto Bracet e Enoch da Rocha Lima		Professores da Faculdade Nacional de Arquitetura da Universidade do Brasil.
Oscar Castelo Branco Clark		Diretor do Serviço de escolas – Hospitais da Prefeitura do Distrito Federal.
Sherman Dickinson		Da Inter-American Education Foundation.
Willard S. Elsbree		Professor do Teachers College da Universidade de Colúmbia.
Onofre Penteado Júnior		Da universidade de São Paulo.
Winifred E. Bain		Do Wheelock College, Estados Unidos.
Roger Batisde		Da Universidade de São Paulo.
Ana Rimoli de Faria Dória		Do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.
José Aires Neto		Sem referência.
Murilo Braga		Diretor do INEP
Rui Carrington da Costa		Do Liceu Sá de Miranda de Portugal.
Lúcia Marques Pinheiro		Técnica em educação.
Guy M. Wilson e Fay Burgess		Sem referência
Jose Plata		Do laboratório da Psicotécnica do Colégio Nacional de Cegos, da Espanha.
Warren G. Findlay		Sem referência
Cinira Miranda de Meneses		Do Instituto de Seleção e Orientação Profissional.
João Roberto Moreira		Técnico em educação
Otávio A. L. Martins		Do Departamento Nacional de Educação.
Clemente Mariani		Do Ministério da Educação e da Saúde.
Gustavo Capanema		Ex-ministro da educação e da saúde.
Faria Góes		Relator
Félix Martí Ibáñez		Sem referência
Adalberto Pinto de Matos		Sem referência
Margaret Read		Sem referência
Maurício de Medeiros		Da Universidade do Brasil
Yang- Hsin- Pao		Sem referência
Guillermo Bonilla Y Segura		Sem referência
Edmund de S. Brummer		Da Universidade de Columbia
Robert King Hall		Professor visitante do INEP
M. Khouri		Sem referência
Eliseo Berrios		Sem referência
Pearl Buck		Sem referência
Walter D. Cocking e Edgar L. Morphet		Sem referência
Lee O. Garber e William B. Castetter		Sem referência

Theodore L. Reller	Sem referência
Chu You-Hsien	Sem referência
Werner Kemper	Sem referência
I. L. Kandel	Da Universidade de Manchester.
Acrísio Cruz	Do Departamento de Educação do Sergipe.
A. J. Brumbaugh	Sem referência
Irene de Albuquerque	Dos cursos do INEP.
Horácio Cailliet-Bois	Da Universidade Nacional do Litoral , Argentina.
Rafael Grisi	Sem referência
David J. Rosa	Sem referência
William C. Reavis	Da Universidade de Chicago
Serafim Leite	Sem referência
Hilda Lozier P.	Sem referência
J. Machado de Mello Júnior, Amaldo R. Vasconcelos Filho, Guaraciaba Trench e Jason Ribeiro da Silva	Sem referência
José Mallart	Sem referência
Jerônimo José de Viveiros	Sem referência
Lúcio Costa	Sem referência
Abdgar Renault	Da Universidade de Minas Gerais.
Alan Manchester	Da Universidade de Duke, EE, UU
Haroldo Valadão	Curso da Pontifica Universidade Católica do Rio de Janeiro
Octavio da Costa Eduardo, Levi Cruz	Da Escola de Sociologia e Política de São Paulo.
Anísio Teixeira	Diretor do INEP
Lourenço Filho	Universidade do Brasil
Osvaldo Trigueiro	Da Associação Brasileira de educação.
Álvaro Alberto	Do Conselho Nacional de Pesquisas.
Enrico Fulchignoni	Da Espanha/ Sem referência
William Heard Kilpatrick	Da Universidade de Colúmbia
George S. Counts	Da Universidade de Colúmbia
Esther Lloyd Jones	Da universidade de Colúmbia
Nair Fortes Abu-Merhy	Da Universidade do Brasil
A. Brandão Filho	Da Universidade do Brasil
A. V. Hill	Prêmio Nobel
Carlos Delgado de Carvalho	Da universidade do Brasil
Pierre Pères	Do Ministério da de educação Nacional da França
V. E. Bloomfield	British Coucil Scholars Association
Guy Lazerges	De Sivres
Annette Rosenstiel	De Havard Education, diplomada em educação e antropologia, ensina antropologia no Hunter College.
François Campan	Inspector Geral da Instrução Pública da França.
Helena Moreira Guimarães	Es-diretora da Escola Bárbara Ottoni e secretária geral de educação e cultura do Distrito Federal.
H. Martin Wilson	Sem referência.
Jean Guehenno	Sem referência
Edward G. Oesen	Sem referência

Mouses I. Kessel	Sem referência
Sérgio Mascarenhas Oliveira	Da Pontifícia Universidade Católica do Distrito Federal.
Thales de Azevedo	Da Universidade da Bahia
Jayne Abreu	Do INEP
Candido Mota Filho	Ministro da Educação e da Cultura.
Pedro Gouvêa Filho	Diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo.
Nelson Chaves	Da Universidade do Recife.
Luiz Alves de Matos	Da Universidade do Brasil
Orlando Ferreira de Melo	Sem referência
René Zazzo	Sem referência
Riva Bauzer	Do INEP
Hely Lopes Meirelles	Sem referência
I. I. Kandel	Da universidade de Colúmbia, EE, UU.
O. Frota Pessoa	Espanhol /Sem referência
Bem S. Morris	Sem referência/ revista Internacional Review of Education.
Carlos Chagas Filho	Da Universidade do Brasil.
Erich Hylla	Diretor emérito do Instituto Internacional de Pesquisa Educacional em Frankfurt am main, Alemanha.
Francis G. Cornell	Presidente da Associação Americana de pesquisa Educacional.
Eny Caldeira	Associação Brasileira de Educação
Paulo de Almeida Campos	Do INEP
Afrânio Coutinho	Da Universidade do Distrito Federal.
Gilberto Freire	Da Universidade de Recife.
André Rey	Da Universidade de Genebra.
Wilson Martin	Sem referência
Henri Piéron	Da Sorbone.
Aparecida J. Gouveia	Do INEP
Robert J. Havighurst	Do INEP.
Newton Sucupira	Da Universidade de Recife
Juracy Silveira	Do Instituto de Educação do Distrito Federal.
Raymond Poignant	Sem referência
José Faria Góes Sobrinho	Da Universidade do Brasil.
Amitai Ezioni	Paris (Enfance).
Primo Nunes de Andrade	Professor da Escola Normal
Clementino Fraga	Sem referência
Joel Martins e Hilda Taba	Escreveram artigo com a participação de alunos do Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, do Centro regional de Pesquisas educacionais de São Paulo.
Heloisa Marinho	Do Instituto de Educação do Distrito Federal.
Kenneth Lovell	Da Universidade de Leeds.
Pierre Weil	Sem referência
Mário de Brito	Do Instituto de educação do Distrito Federal.
Risieri Frondizi	Reitor da Universidade de Buenos Aires.
Valmir Chagas	Da Universidade do Ceará.
Florestan Fernandes	Da Universidade de São Paulo.
Oswaldo de Barros Santos	Sem referência

João Eduardo Villalobos	Do CRPE/SP
Renato Jardim Moreira	Sem referência
W. D. Wall	Sem referência
Solon T. Kimbal	Sem referência
Roger Gal	Do Instituto Pedagógico Nacional da França
John A. Hannah	Da Universidade Estadual de Michigan.
Roque Spencer Maciel de Barros	Sem referência
Pedro Rossello	Diretor do Bureau International de L'Education.
Carlos Correa Mascaro	Da Universidade de São Paulo
Paulo Freire	Da Universidade de Recife.
Paulo de Góis	Da Universidade do Brasil.
Carlos Chagas	Da Universidade do Brasil
J. Querino	Da Universidade de São Paulo.
Walter Leser	Da Universidade de São Paulo
Paulo Edmundo Costa Ribeiro	Escola de Engenharia do Estado da Guanabara.
Joaquim Faria Góis	Do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
Wayne A. R. Leys	Da Universidade de Chicago.
Frank Bonilla	Do American Universities Field Staff.
J. A Lawerys	Da Universidade de Londres.
Carlos Maciel	Do CRPE do Recife.
Onofre Penteado Junior	Da Universidade de São Paulo.
Newton Sucupira	Do Conselho Federal de Educação.
Tomás Maldonado	Da Escola Industrial de Uem.
J. Leite Lopes	Do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas.
Gildásio Amado	Do CBPE
João Tôres Jatobá	Do Serviço de Estatística da Educação e Cultura.
Paulo Ernesto Tolle	Do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.
Carlos Pasquale	Diretor do INEP.

Apêndice E - Colaboradores da revista Educação e Ciências Sociais.

Colaborador	Função que ocupava
Fernando de Azevedo	
Charles Wagley	Universidade de Colúmbia
Bertram Hutchinson	Pesquisador da UNESCO
Josildeth da Silva Gomes	Pesquisadora do DEPS (CBPE)
Juarez Rubens Brandão Lopes	Pesquisador do CBPE
João Roberto Moreira	Co-diretor do programa do CBPE.
Antônio Candido	Da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Professor de sociologia educacional.
Orlando Ferreira de Melo	Professor de didática e prática pedagógica da Escola Normal II, de Blumenau.
L. A. Costa Pinho	Da Universidade do Brasil
Jacques Lambert	Pesquisador da UNESCO
Andrew Pearse	Pesquisador da UNESCO
Carlos Castaldi	Pesquisador do CBPE
Edison Carneiro	Sem referência
Aparecida Joly Gouveia	Pesquisadora do CBPE
Henri Laurentie	Representante no Brasil da Junta de Assistência Técnica das Nações Unidas.
Thales de Azevedo	Sem referência
Robert J. Havighurst	Professor de Educação na Universidade de Chicago.
Guy de Hollanda	Pesquisador do CBPE
Waldomiro Bazzanella	Pesquisador do CBPE
Carolina Martuscelli Bori	Pesquisador do CBPE
Santa-Anna Nery	Sem referência
Luiz Enrique Dias Tavares	Do CRPE - Salvador
Ethel Bauzer Medeiros	Pesquisador do CBPE
Darci Ribeiro	Do CBPE (CNEA)
Jayme Abreu	Da DEPE (CBPE _ INEP).
Gilberto Freire	Do CRPE – Pernambuco
Oracy Nogueira	Da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE
J. Leite Lopes	Da Faculdade Nacional de Filosofia e Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, Rio de Janeiro.
Jayme Tiommo	Da Faculdade Nacional de Filosofia e Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, Rio de Janeiro.
Sólon Kimball	Pesquisador da UNESCO junto ao CBPE
Thomas B. Jabine	Estatístico do ponto IV em missão de assistência técnica no Brasil.
Heli Menegale	Sem referência
Paulo de Almeida Campos	Do INEP
Paulo Edmur de Souza Queiroz	Sem referência

Hebert A. Thelen e Jacob W. Getzels	Da Universidade de Chicago.
Fred Egan	Da Universidade de Chicago.
D. Gale Johnson	Da Universidade de Chicago.
Florestan Fernandes	Da Universidade de São Paulo.
Josildesth Gomes Consorte	Pesquisador do CBPE
Anísio Teixeira	Diretor do INEP e do CBPE.
Octavio Ianni	Da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo.
Bertram Schaffner	Sem referência
Harold R. Benjamin	George Peabody College for Teachers.
Fernando Henrique Cardoso	Da Universidade de São Paulo.
Oswaldo de Barros Santos	Departamento do ensino Profissional do estado de São Paulo – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
Theodore Brameld	Da Universidade de Boston.
Leslei A. White	Da Universidade de Michigan.
Beatriz Osório	Escola Normal Heitor Lira, CBPE.
Newton Sucupira	Da Universidade de Recife.
Elon Lages Lima e Leopoldo Nachbin	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas e Instituto de Matemática Pura e Aplicada, R.J. Guanabara.
Dante Moreira Leite	Da Faculdade de Filosofia de Araraquara.
Valnir Chagas	Da Universidade do Ceará.
T. Lynn Smith	Da Universidade da Flórida
Irmão José Otão	Reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
J. Baeta Vianna	Da Universidade de Minas Gerais.
Eduardo Diatay Bezerra de Menezes	Da Universidade do Ceará.
Estevão Pinto	Sem referência
Maria Laís Mousinho Guidi	Do CBPE
Anthony Leeds	Da União Pan-americana.
Arthur S. Bolster Júnior	Da Universidade de Harvard
Klaas Woortmann	Do CBPE.
Maria David de A. Brandão	Da Universidade da Bahia.
Jules Henry	Da Universidade de Washington, professor de antropologia.
Everett Reimer	Da Aliança para o progresso.