

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

KARINA CÁSSIA OLIVEIRA REIS

A DIDÁTICA NA
***REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS* (1944 -1965):**
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE
CONHECIMENTO.

Marília-SP
2022

KARINA CÁSSIA OLIVEIRA REIS

**A DIDÁTICA NA
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (1944 -1965):
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE
CONHECIMENTO.**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade Filosofia de Ciências – UNESP/Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha: História e Filosofia da Educação.

Área de Concentração: História da educação, História, Política e Ciências Humanas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Michelli de Castro.

Marília- SP.

2022

R375d	Reis, Karina Cássia Oliveira
	A Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965): : contribuições para a constituição de um campo de conhecimento. / Karina Cássia Oliveira Reis. -- Marília, 2022
	279 p
	Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
	Orientadora: Rosane Miichelli de Castro
	1. Educação. 2. Fundamentos da Educação. 3. História da Educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

KARINA CÁSSIA OLIVEIRA REIS

**A DIDÁTICA NA
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (1944 -1965):
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE
CONHECIMENTO.**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade Filosofia de Ciências – UNESP/Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Comissão avaliadora

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Rosane Michelli de Castro
(FFC- Unesp- Marília-SP)

Examinador: Prof.Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
(FFC-Unesp-Marília-SP)

Examinador: Prof^o. Dr^o. Vandeí Pinto da Silva
(FFC- Unesp- Marília-SP)

Examinadora:Prof^a. Dr^a. Márcia Lopes Reis
(Unesp- Bauru-SP)

Examinadora: Prof^a. Dr^a. Maria Silva Rosa Santana
(UEMS- Paranaíba-MS)

Marília, 10 de março de 2022

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (ROSA, 1994, p.86).

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito – por coragem. Será? Era o que eu às vezes achava. (ROSA, 1994, p. 449).

AGRADECIMENTOS:

às minhas antecessoras que lutaram e derramaram sangue negro e nordestino para que eu pudesse chegar até aqui, não foi fácil; teve muita dor, mas, chegamos – contei um pouco da história do nosso povo;

ao meu companheiro, amante e namorado, Jonas Rangel de Almeida. Encontrei-o nesta caminhada acadêmica, há 9 anos, e desde então, você se fez presente com amor, cuidado e carinho. Eu cresci muito ao seu lado! Se eu cheguei até aqui é porque você esteve de mãos dadas comigo, a você o meu eterno amor e gratidão;

à minha mãe, Noélia Rosa de Oliveira; e à minha tia, Estelita Rosa de Oliveira, por todo cuidado e amor dispendido nesta caminhada e em tantas outras da vida; vocês me ensinaram a lutar e a não desistir dos meus objetivos: mulheres fortes, negras, retirantes, semianalfabetas e nordestinas; a vocês meu eterno amor, gratidão e respeito;

aos meus irmãos, Pitter Carlos de Oliveira e Otávio José de Oliveira Reis, pelo carinho e zelo inestimável;

à minha doce Maria Luiza, minha sobrinha, pelos dias de glória e sorrisos sinceros;

em especial, à professora Rosane Michelli de Castro, minha orientadora e amiga, que tanto cuidou de mim neste processo e em tantos outros da vida. Agradeço pelas cuidadosas orientações e contribuições imensuráveis. Tive o privilégio de conhecer de perto essa mulher solícita, caridosa, carinhosa, humana, inteligente, justa e de boas atitudes éticas. Hoje, sei que é possível aprender com paz, carinho e respeito; a você o meu eterno amor e respeito;

aos professores e professoras convidados/as titulares, Prof^o. Dr^o. Alonso Bezerra de Carvalho; Prof^o. Dr^o. Vandeí Pinto da Silva; Prof^a. Dr^a. Márcia Lopes Reis; e Prof^a. Dr^a. Maria Silvia Rosa Santana, e às professoras suplentes, Prof^a. Dr^a. Ana Augusta Sampaio de Oliveira, Prof^a. Dr^a. Estela Natalina Mantovani Bertoletti e Prof^a. Dr^a.

Katiene Nogueira da Silva, pelo aceite em participar da banca de defesa. Com certeza, todas as contribuições serão valiosas e inestimáveis;

ao integrantes do grupo de pesquisa História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil/ HiDEA- Brasil, pelas tardes de estudos e incalculáveis contribuições;

e, por fim, aos funcionários dos acervos que consultei durante o desenvolvimento da pesquisa, em especial ao André Sávio Craveiro Bueno, da biblioteca da FFC- UNESP, campus de Marília-SP e; ao Caio Batista da Silva, da biblioteca da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade Federal de São Paulo/ EFLCH - campus Guarulhos-SP

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001, processo nº 88887198895/2018-00

REIS, Karina Cássia Oliveira. **A Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944 -1965):** contribuições para a constituição de um campo de conhecimento. 2022. 279 f. Texto de Defesa (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022. Orientadora: Profª. Drª. Rosane Michelli de Castro.

RESUMO

O objetivo principal é analisar a Didática como campo de conhecimento, disciplina escolar e ensino acadêmico mediante os discursos produzidos na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1944 e 1965. Para tanto, adota-se os referenciais teórico-metodológicos e as práticas historiográficas do campo da História da Educação, particularmente as reflexões sobre história das disciplinas escolares e acadêmicas. Diante disso, foi desenvolvida uma pesquisa histórica, quanto à abordagem, e documental e bibliográfica, quanto às fontes. Ressalta-se que a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1944-1965 é a fonte primária e *corpus* documental principal dessa investigação e as revistas *Educação* (1931-1932), *Revista de Educação* (1933-1944) e *Educação* (1945-1961) e *Ande* (1980) são fontes secundárias, bem como, enunciados em jornais da época. Ainda, foram elencados os seguintes objetivos específicos: compreender a produção impressa em livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, situando seus campos de conhecimentos envolvidos e tematizações; analisar os aspectos referentes à materialidade da revista: breve história do periódico, periodicidade, aspectos tipográficos, tematizações e biografias dos colaboradores que contribuíram para discussão sobre Didática na *RBEP*; situar a produção da Didática na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1944 e 1965 à luz dos estudos de Michel de Certeau e Pierre Bourdieu; recuperar elementos que teriam embasado as discussões em fóruns de discussão sobre Didática na perspectiva da *práxis* docente, nas décadas de 1970 e 1980, momento de entusiasmo político, social e educacional de reabertura democrática; contribuir para uma História da Didática, das Disciplinas Escolares e Acadêmicas no Brasil, a partir das *representações* (CHARTIER, 1990) “lidas” na *RBEP*; e, contribuir para uma História da Formação de Professores no Brasil. À vista disso, no primeiro momento, a busca foi por reunir os principais estudos que elegeram a *RBEP* como objeto de pesquisa e com isso selecionar e situar a análise em relação aos outros projetos de campos diversos. Após isso, tratou-se de reunir as principais contribuições por meio de artigos, livros, bem como, outros documentos com o propósito de colher materiais para situar historicamente o lugar de problematização da Didática tomada como uma questão das técnicas de ensino. Em virtude desse recorte, foi necessário lançar um olhar sobre a recuperação da Didática, para além da data limite da pesquisa, 1964, nos fóruns de debate na efervescência da abertura democrática da década de 1980, em busca de recuperar antecedentes da Didática, centralmente nessas décadas que delimitam o recorte da pesquisa – 1944-1965 –, os quais teriam embasado tal debate da década de 1980. Posteriormente, a análise retrocedeu a dois períodos da existência da *RBEP*: primeiro, entre 1944 e 1951 por ocasião de sua fundação e direção do pensador Lourenço Filho, intensamente marcado pelas reformas e políticas do Estado Novo, e, segundo, entre 1952 e 1964/1965 no contexto turbulento da supervisão de Anísio Teixeira, sob o qual o Brasil viveu um período político da ditadura militar que coloca em ação uma série de medidas para reforma do sistema educacional, especialmente, a chamada Reforma Universitária cujo legado é o fim das cátedras – uma contextura que se traduz como a fragmentação da Didática (GARCIA, 2000) e o predomínio das tradições acadêmicas (VIÑAO, 2008), processo este de *cientificização*.

Palavras-chave: Educação. História das disciplinas escolares e acadêmica. Didática. Campo de conhecimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

ABSTRACT

The main objective is to analyze the elements of Didactics as a field of knowledge, school discipline and academic teaching through the discourses produced in the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* between 1944 and 1965. Field of History of Education, particularly reflections on the history of school and academic subjects. In view of this, a historical research was developed, regarding the approach, and documentary and bibliographic research, regarding the sources. It is noteworthy that the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, between 1944-1965 is the primary source and main documentary corpus of this investigation and the journals *Educação* (1931-1932), *Revista de Educação* (1933-1944) and *Educação* (1945-1961) and *Ande* (1980) are secondary sources, as well as statements in newspapers of the time. Also, the following specific objectives were listed: to understand the printed production in books, doctoral theses, master's dissertations and scientific articles about the Brazilian Journal of Pedagogical Studies, placing their fields of knowledge involved and thematizations; to analyze the aspects referring to the materiality of the magazine: brief history of the periodical, periodicity, typographical aspects, themes and biographies of the collaborators who contributed to the discussion on Didactics in the *RBEP*; to situate the production of Didactics in the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* between 1944 and 1965 in the light of the studies of Michel de Certeau and Pierre Bourdieu; recover elements that would have based the discussions in discussion forums on Didactics from the perspective of teaching *praxis*, in the 1970s and 1980s, a moment of political, social and educational enthusiasm for democratic reopening; to contribute to a History of Didactics, School and Academic Disciplines in Brazil, based on the representations (CHARTIER, 1990) “read” in the *RBEP*; and, to contribute to a History of Teacher Education in Brazil. In view of this, at first, the search was to bring together the main studies that chose the *RBEP* as an object of research and, with that, select and situate the analysis in relation to other projects in different fields. After that, it was a matter of gathering the main contributions through articles, books, as well as other documents with the purpose of collecting materials to historically situate the place of problematization of Didactics taken as a matter of teaching techniques. Due to this cut, it was necessary to take a look at the recovery of Didactics, beyond the deadline of the research, 1965, in the debate forums in the effervescence of the democratic opening of the 1980s, in search of recovering antecedents of Didactics, centrally in these decades that delimit the scope of the research – 1944-1965 –, which would have based this debate in the 1980s. After, and therefore, the analysis goes back to two periods of the *RBEP*'s existence: first, between 1944 and 1951, when its foundation and direction of the thinker Lourenço Filho, intensely marked by the reforms and policies of the new state, and, secondly, between 1952 and 1964/1965 in the turbulent context of the supervision of Anísio Teixeira, under which Brazil lived a political period of the military dictatorship that puts in action a series of measures to reform the educational system, especially the so-called University Reform whose legacy is the end of professorships – a context that translates as the fragmentation of Didactics (GARCIA, 2000) and the predominance of academic traditions (VIÑAO, 2008), this process of scientificization.

Keywords: Education. History of school and academic subjects. Didactics. Knowledge field. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Campos de conhecimentos das produções – livros e teses referentes à <i>RBEP</i> entre 1990 e 2019.	42
Quadro 2- Campos de conhecimentos das produções – dissertações de mestrado referentes à <i>RBEP</i> entre 1988 e 2019.	43
Quadro 3– Tematizações dos livros, teses de doutorado e dissertações de mestrado que fazem menções e/ou citações à <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> .	43
Quadro 4- Campo de conhecimento das produções – artigos científicos referentes à <i>RBEP</i> entre 1977 e 2019.	65
Quadro 5– Tematizações dos artigos científicos que fazem menções e/ou citações à <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> .	65
Quadro 6- Artigos da <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , em 1944.	125
Quadro 7- Artigos selecionados da <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , em 1945.	126
Quadro 8- Artigos selecionados da <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , em 1946.	126
Quadro 9- Artigos selecionados da <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , em 1947.	127
Quadro 10- Artigos selecionados da <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , em 1948.	127
Quadro 11- Artigos selecionados da <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , em 1949.	127
Quadro 12- Artigos selecionados da <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , em 1950.	127
Quadro 13- Artigos selecionados da <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , em 1951.	128
Quadro 14- Breve biografia dos colaboradores de artigos sobre Didática na <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> entre 1944 e 1951.	128
Quadro 15- Artigos da <i>Revista Brasileira de Estudos</i>	175

Pedagógicos, em 1952.

Quadro 16- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1953. 175

Quadro 17 – Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1954. 176

Quadro 18- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1955. 176

Quadro 19- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1956. 176

Quadro 20- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1957. 176

Quadro 21- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1958. 176

Quadro 22- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1959. 177

Quadro 23- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1960. 177

Quadro 24- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1961. 177

Quadro 25- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1962. 177

Quadro 26- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1963. 178

Quadro 27- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1964. 178

Quadro 28- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1965. 178

Quadro 29- Breve biografia dos colaboradores de artigos sobre Didática na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1952 e 1965. 179

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1	40
A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: CAMPOS DE CONHECIMENTOS ENVOLVIDOS E TEMATIZAÇÕES.....	40
1.1. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP: uma imagem sobre educação e escola brasileira.....	44
1. 2 Artigos científicos sobre a <i>Revista Brasileira Estudos Pedagógicos</i> : campo em questão	64
CAPÍTULO 2	80
OS FÓRUNS DE DISCUSSÕES SOBRE DIDÁTICA NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980.....	80
2.1 A Didática entre 1970 e 1980: da tecnologia educacional – competência educacional – à valorização do discurso do compromisso político em Educação.....	82
2.2. Uma Didática crítico-social, humanista e democrática.....	94
2.3. Uma breve investigação sobre a constituição do campo da Didática	102
2.4 A Didática e a Formação Docente no Brasil: contextos	111
CAPÍTULO 3	125
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: A PRODUÇÃO DO DISCURSO SOBRE A DIDÁTICA: PERÍODO DE INFLUÊNCIA DE LOURENÇO FILHO (1944-1951)	125
3.1. A produção de um discurso sobre Didática entre 1944 e 1945: formação integral, experiência e cidadania	131
3.2 A produção de um discurso sobre Didática entre 1946 e 1951: prática de ensino e atitudes científicas	154
CAPÍTULO 4	176
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: A PRODUÇÃO DO DISCURSO SOBRE A DIDÁTICA: PERÍODO DE INFLUÊNCIA DE ANÍSIO TEIXEIRA (1952-1965).	176
4.1. A produção de um discurso sobre Didática entre 1952 e 1965, sob a influência de Anísio Spínola Teixeira: reformas, experiência e atividade docente	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
FONTES DOCUMENTAIS.....	212
REFERÊNCIAS.....	222
APÊNDICE I.....	230

INTRODUÇÃO

Evoco aqui minha trajetória educacional e os atravessamentos que me constituíram. Pois, é no passado que também é presente que moram as razões pelas quais me levaram à escrita desta tese. Então, a escrita que trago no decorrer dessas páginas sobre determinado período histórico procura encenar as aspirações de uma pesquisadora que atua no campo da História da Educação. Uma escritura em formação, forjada sob o peso da precarização histórica, assim me coloco. Um dos aspectos que trago se refere à construção do *ethos*¹ do historiador. Um *ethos* periférico, negro e pobre e que expressa o momento de socialização e de individualização. Pensamos nesse momento que a constituição de um *ethos* está intrinsecamente ligada à classe, à raça, ao gênero, ao vocabulário, etc.; mais propriamente, ao capital cultural, político e social das pessoas. E, sim, também é desse lugar social que “falo”, que penso a História da Educação. Certamente a história que se constituirá no decorrer das páginas deste texto faz parte desse lugar próprio ou individual, mas dele avança. A escrita da história, que também é técnica, está situada em instituições, principalmente, e no caso, aqui, na Universidade Estadual Paulista de “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Câmpus de Marília-SP, que há doze anos vem sendo protagonista de toda à minha formação acadêmico-científica.

No decorrer deste prólogo debruçar-me-ei a pensar em dois lugares, de acordo com De Certeau (1974), a saber: Lugar comum/coletivo: como pesquisadora em formação que se situa em um campo, no caso, acadêmico e científico; e, também, lugar próprio, subjetivo, individual, os bancos das escolas e universidades, a família, a função professor e, por conseguinte, a Didática como fazeres pedagógicos históricos, políticos e filosóficos. Este prólogo será circunscrito em primeira pessoa, porém, a todo tempo,

¹A etimologia da palavra *ethos* é originária do grego que significa – hábito, disposição ou costume. Porém, penso o *ethos* de um historiador precarizado a partir das concepções dos sociólogos Bourdieu e Norbert Elias. Na concepção de Bourdieu o conceito *ethos* está diretamente imbricado com a concepção de *habitus* de *sociação* [...] porque as nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares (assim podemos falar de um *habitus* masculino, de um *habitus* nacional e de um *habitus* burguês, etc.); *individualização* porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas. (CATANI, 2017, p.215). Norbert Elias analisou em *Os alemães* a construção de um *ethos* nacionalista; *ethos* de um guerreiro e, por fim, em um pós-guerra a construção de um *ethos* mais humanista- liberal. Ainda, para Elias (1997, p.144-145) não tem como pensar em *ethos* sem tencionar a ideia de sujeito coletivo, isto é, sem pensar no pronome com função de sujeito – “nós”, primeira pessoa do plural: “nós-ligação”, “nós-representante”, “nós-imagem” e “nós-ideais”.

estará posicionado a pensar nesses lugares e tantos outros que ainda não foram nomeados: um não-lugar (DE CERTEAU, 1974).

Segundo De Certeau (1974, p.22), o discurso científico tem que ter uma relação com o corpo social. Sendo assim, a questão central para o historiador, isto é, quem elabora e pensa a história seria: “[...] essa relação com o corpo social é precisamente o objeto da história, não poderia ser tratado sem também colocar em questão o próprio discurso historiográfico.” Este corpo social “impresso” em fontes históricas das mais variadas e que também é posto com o propósito de ser compreendido, foi escrito por quem? Quem está por trás ou, mesmo, ao lado dessa escrita da história, isto é, da produção historiográfica. Ademais,

[...] a história se define inteiramente por uma relação da linguagem com o corpo (social), e, então também por sua relação com os limites colocados pelo corpo seja sob a forma do lugar particular de onde se fala, seja sob a forma do objeto distinto (passado, morte) do qual se fala. (DE CERTEAU, 1974, p. 27).

Ou seja, os sujeitos que escrevem a história e que contribuem para com a produção de determinado conhecimento, no caso, histórico, também são relevantes e escrevem a história de determinado lugar social. Justamente por esse motivo, trago nestas páginas o meu lugar social que é individual e subjetivo, mas também, é coletivo e situado em determinado lugar histórico. Minha história é atravessada e se entrelaça às histórias de educação e de vida de muitos brasileiros e brasileiras e, por conseguinte, dos meus antepassados e minhas antepassadas, os quais também evoco neste exercício textual.

Tais âmbitos/dimensões/espacos da Didática foram investigados e refletidos em meu percurso de doutorado, no conceito da própria Didática que deve/deveria articular teoria e prática, portanto, como professora, todas as minhas formulações teóricas encontram sentido em minhas práticas vivenciadas.

Adianto-me a dizer que esta história, a minha, não será escrita de uma forma linear, tampouco esperada e de sucesso. Longe disso! Talvez, inicia-se a jornada do anti-herói. Penso: se estou desenvolvendo pesquisa na área da Educação, nada mais justo eu pensar no meu próprio processo formativo no qual me levou ao presente, isto é, à escrita deste texto. Eu não estou só nesta escrita do prólogo! Diante disso, pergunto-me: Quais acontecimentos, subjetivos e políticos, levaram-me à escrita desta tese? Este relatar a si mesmo é a base nuclear para a construção desta tese.

Inicialmente, evoco minhas antecessoras, àquelas que tiveram suas vidas ceifadas pela escravidão, ou, trabalho precarizado², nos termos de hoje (BUTLER, 2015, p.16) De alguma forma, tentarei constituir a história das mulheres de minha família, muitas das quais foram sucumbidas pela história oficial ou do colonizador.

Delfina, minha tataravó, mulher negra, analfabeta e indígena, fora capturada em um matagal no interior da Bahia-BA³ em um ato, acredito, de desespero em tentar fugir de seu algoz que também a escravizava. De acordo com as mulheres de minha família, Delfina fora capturada por homens com cachorros, no caso, cães farejadores. Estima-se que Delfina tenha nascido e vivido no século XIX, talvez, no começo do século XX. Delfina não existe nas histórias dos colonizadores, nem mesmo figura nos registros civis no Brasil que foram criados em 25 de abril de 1874, a partir do Decreto n. 5 604, cujo artífice foi o deputado geral do Império João Alfredo Correia de Oliveira.

Sua sucessora, Umbelina de Oliveira, minha bisavó, nascida também no interior da Bahia-BA, foi mãe solo de seis filhos, igual à minha mãe, porém, a última teve somente três filhos. Umbelina, mulher negra, analfabeta e nordestina, nunca teve seus filhos reconhecidos por Clemente, homem influente, de acordo com as histórias de minha família. Desses seis filhos, nasceu minha avó, Corina Rosa de Oliveira, em 20 de

²Neste sentido, a filósofa pós-estruturalista estadunidense, Judith Butler, em seu livro *Quadros de Guerra quando a vida é passível de luto*, (2015) tende muito a contribuir sobre as questões minoritárias, discussão suscitada neste texto, e, também, sobre as vidas e corpos que não são qualificadas como vidas, isto é, “[...] desde o começo não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras.” (BUTLER, 2015, p. 13). Para falar sobre essas vidas que não são passíveis de serem vividas, Butler (2015) entra nos aspectos relacionados à precariedade do ser, isto é, “[...] a concepção mais ou menos existencial da precariedade está, assim, ligada à noção mais especialmente política de condição precária” (BUTLER, 2015, p.16). Será que a gênese da condição precária ocorre porque a população privilegiada, digo, na contemporaneidade, não se identifica com a população minoritária? Em outros termos, Butler (2015) menciona aspectos, para uma melhor compreensão dessa “condição precária”, a partir de duas teorias, a saber: “reconhecimento” e “apreensão”: “[...] como podemos distinguir entre apreender e reconhecer uma vida. Reconhecimento é o termo mais forte, derivado de textos hegelianos e sujeitos a revisão e críticas durante muitos anos. Apreensão é menos precisa, já que pode implicar marcar, registrar ou reconhecer sem pleno conhecimento”. (BUTLER, 2015, p. 18).

³De acordo com o artigo intitulado “O processo educacional e o negro brasileiro”, publicado na *RBEP*, em 1945, de Donald Pierson, professor da Escola Livre de Sociologia e Política, São Paulo-SP: a “[...] identificação com a África e com formas culturais africanas ainda marca de maneira bastante visível uma parte da população dos pontos de concentração negra, tais como a Bahia. Diferenças de vestuário, de hábitos alimentares, de música, de formas de expressão religiosa, de especialistas em coisas sagradas, de meios de exercer controle sobre o destino pessoal e sobre outros seres humanos, de crenças folclóricas e, em extensão limitada, de diferenças de língua, distinguem mundos diferentes que ainda co-existem na Bahia: um, em grande parte, africano por origem; outro, europeu. Embora a maior parte dos negros já tenha posto de lado, em grau considerável, sua antiga identificação cultural com a África, incorporando-se mais ou menos completamente ao mundo europeu, alguns descendentes de africanos ainda vivem em considerável extensão culturalmente apartados, a despeito das relações simbólicas com o grupo europeu” (PIERSON, 1945, p.26).

maio de 1927. Minha estimada avó era uma mulher negra, analfabeta, trabalhadora da roça e nordestina. Casou-se com Antônio Oliveira, homem negro da pele clara, nascido também em Guajerú- BA. Antônio, assim como minha avó, exerceu por toda vida o seu ofício em cuidar das terras (e produções) dos imigrantes. Meu avô era um homem da terra; um trabalhador rural, mas nunca teve terra algum.

Neste momento, tão importante, a meu ver, trago para discussão ou mesmo sistematização, elementos referente à obra de arte intitulada *A redenção de cam*, pintada em 1895, por Modesto Brocos espanhol e artista plástico da Escola de Artes, no Rio de Janeiro-RJ. Essa obra trata sobre as questões raciais e populares do século XIX, isto é, sobre o projeto *eugenista* da Primeira República (1889-1934) em transformar o Brasil em um país “mais branco”, processo de miscigenação aterrado nas teorias liberais.

Nessa obra de arte é possível perceber um modelo de miscigenação entre as raças e a partir do enfraquecimento do sangue negro e o posterior branqueamentos dos seus descendentes aconteceria uma possibilidade de redenção. Na obra, a senhora negra da pele retinta, agradece a Deus pelo neto ter nascido com a pele clara. Uma alusão à passagem bíblica do Gênesis que faz alusão a *Cam*, filho de Noé, amaldiçoado pelo pai, apontado pela tradição como suposto ascendente das raças africanas.

Vale ressaltar que o Brasil do século XIX era um laboratório racial em que boa parte dos cientistas acreditava na *hibridação racial* e *poligenista*, não só a partir dos saberes médicos, mas, também, dos literatos, dentre outros. Mais do que essa vertente teórica, o Brasil vivia certa dicotomia entre as teorias *poligenistas* e o *darwinismo social*; de um lado, acreditavam que as raças eram imutáveis, e de outro lado, acreditavam na miscigenação e cruzamento de raças, colocando assim, o leitor a pensar sobre os meandros de uma democracia racial. (SCHWARCZ, 1993).

Mesmos as teses *poligenistas*, ou, as teses que advinham do discurso do *darwinismo social*-evolucionismo incumbiram-se tanto da vida quanto do corpo das massas, isto é, nas palavras de Foucault (2005), esse racismo de estado regulamenta a vida e disciplina os corpos desviantes. A decisão estava tomada, por meio de um projeto político e científico que alavancou o Brasil; ou você elimina as raças ou purifica-as. Todos esses saberes, teses centrais que fomentaram a ideia de raças, no Brasil, no século XIX, supõem uma forma de exercício de poder, isto é, ambas as teses têm um poder de assassino. O biopoder e a biopolítica regem, há muito tempo, sob os corpos atenuantes. Eis o *déficit* de saberes científicos, globais e intelectuais que o Brasil e suas respectivas

ideologias sempre se pautaram: eliminação das raças- evolucionismo; e purificação das raças – *poligenistas*.

É a partir desse passado (que também é presente) e das inúmeras teorias racistas em que o Brasil esteve submerso como o projeto de branqueamento da população negra que penso na trajetória dos meus ancestrais, dos meus antecessores, e é por isso que os evoco para construção desse texto.

No agreste baiano viviam minha avó, meu avô e seus nove filhos. Dos nove, somente seis vingaram: uns morreram de fome, outros de “lombriga”, vulgo verme. Dessa leva, minha mãe conseguiu, pela primeira vez de muitas que ainda estavam por vir, manter-se viva. Creio, pelas suas histórias, que foi a primeira vez que lutou por sua existência tão precária no interior da Bahia-BA. Meu avô, muito infeliz com toda aquela situação, entrou em um trem, sozinho, com destino ao interior de São Paulo-SP, a locomotiva do Brasil. Deixou minha avó, com seus filhos, sob a promessa de que encontraria um lugar melhor para viver e, quando encontrasse, enviaria uma carta avisando-a, e assim foi.

Minha avó, em 1958, saiu de sua terra natal com seis filhos para morar no interior de São Paulo-SP; meu avô havia conseguido emprego para toda família, inclusive para minha mãe, que na época tinha sete anos. O emprego era em uma plantação de café.

Desse cenário de seca e fome extrema, evoco a obra de Candido Portinari intitulada *Retirantes*. A obra foi pintada pelo artista plástico em 1944. Portinari retratou em sua obra a realidade referente à migração nordestina, uma triste realidade em que a população brasileira deixou o seu lugar de origem em busca de condições melhores de vida. Era a corrida pela vida. A diáspora nordestina. Vale ressaltar que a migração nordestina ocorreu por inúmeros motivos, como a seca intermitente e as questões políticas. Eram pessoas, por todo norte e nordeste, que saíam dos seus contextos e que procuraram recriar suas culturas em outras sociedades.

Em 1960, Brasília- BR fora construída pelas mãos de homens e mulheres negros (as) (pretos e pardos), pobres, das regiões norte e nordeste; eram chamados de “candangos” esses retirantes. Com o deslocamento dessas populações, às regiões sul e sudeste foram as que mais se beneficiaram com suas mãos de obra baratas e, muitas vezes, semiescravas.

Esses povos foram desenraizados de seus saberes próprios e culturas. Porém, mais difícil ainda seria fazer-se raiz em terras desconhecidas. O processo de

desenraizamento é violento. E, por esse motivo, pela dificuldade de fazer-se raiz em uma cultura distinta, muitas vezes, de mentalidade colonialista, que esses povos passam a desprezar suas próprias origens. Isto é,

[...]a mentalidade colonialista, só que num grau menos agudo. E como acontece que um indígena das colônias, untado com um pouco de instrução européia, despreze seu povo mais do que o faria um europeu culto [...] (WEIL, 2001, p. 83).

Em um contexto de uma França entre-guerras, a filósofa Simone Weil em seu livro *O enraizamento*, edição de 2001, analisou a derrocada do desenraizamento camponês para o enraizamento operário, no qual o Ocidente inteiro passava por esse mesmo processo. Podemos pensar no contexto do Brasil e nos meandros de uma falsa democracia racial que culminou no desenraizamento desses povos de origem: negra, indígena, nortista e nordestina. Sendo assim, o desenraizamento da diáspora⁴ nordestina de seus lugares de origem resultou na perda de suas identidades. E, pensando pela lógica de Weil (2001), o desenraizamento desses povos de comunidades tradicionais no contexto de um Brasil nacional-desenvolvimentista culminou no enraizamento de qual cultura, senão de uma cultura mais respaldada na mentalidade colonialista. Portanto, o projeto republicano de tornar o Brasil, em um século, “mais branco” estava a todo vapor (SCHWARCZ, 1993), ocasionando na substituição dos valores das comunidades tradicionais, inclusive das suas possibilidades históricas, em prol de uma cultura industrial, capitalista e urbana.

De acordo com o historiador francês Michel de Certeau em seu livro *A invenção do cotidiano: morar e cozinhar*, edição de 1996, quando a esfera pública não é mais um lugar de investimento político os homens se fazem “eremitas” em seus habitats privados (DE CERTEAU, 1996, p. 206). Porém, nesse caso, saindo de nossas esferas privadas-bairros e quintais, é possível constatar que as comunidades tradicionais, nesse caso, eram eremitas em terras estrangeiras, em territórios desconhecidos.

[C]omo pensar em cultura popular num país de migrantes? O migrante perde a paisagem natal, a roça, as águas, as matas, a caça, a lenha, os animais, a casa, os vizinhos, as festas, a sua maneira de vestir, o entoadado nativo de falar. Suas múltiplas raízes se partem. Seria muito justo pensar a cultura de um povo migrante em termos de desenraizamento. Não buscar o que se perdeu: as raízes já foram

⁴ Freitas e Biccas (2009, p.199) mencionam aspectos relacionados à travessia da história social da educação brasileira nas vidas da diáspora nordestinas que, nesse período, a [...] cidade experimentava os efeitos do grande fluxo migratório que trazia gente de muitos interiores, gente que se dava às contínuas diásporas mobilizadas em direção à forte expansão industrial e de serviço que ocorria.

arrancadas, mas o que pode renascer nessa terra de erosão. (BOSI, 1983, p. 405).

Em 1958⁵, meus antecessores participaram, com suas forças de trabalho camponês, desse entoado liberal em que o Brasil estava submerso, nacional-desenvolvimentista. E, de alguma forma, reconheço-os nos personagens de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, edição de 1980, mais propriamente em sinhá Vitória e Fabiano, protagonistas do respectivo romance:

[i]riam para adiante, alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era. Repetia docilmente as palavras de sinhá Vitória, as palavras que sinhá Vitória murmurava porque tinha confiança nele. E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Eles dois velhinhos acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia. Que iriam fazer? Retardaram-se, temerosos. Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, sinhá Vitória e os dois meninos. (RAMOS, 1980, p. 126).

Desses meandros, minha mãe, Noélia Rosa de Oliveira (mulher negra, nordestina e mãe solo), chegava ao estado de São Paulo-SP, em 1958. Seu itinerário de trabalho foi, basicamente, trabalhar na roça, empregada doméstica e, por fim, como auxiliar de enfermagem. Na década de 1970, já com seus vinte anos, buscou aprofundar seus estudos, concomitante ao trabalho como doméstica por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, criado em 15 de dezembro de 1967 por meio da Lei n.5.379, durante o governo ditatorial de Emílio Garrastazu Médici.

De acordo com Freitas e Biccias (2009, p.249), o Mobral [...] pretendia ser a resposta do Estado frente aos elevados índices de analfabetismo da população brasileira. O censo de 1970 indica a presença de 17.936.887 pessoas analfabetas acima de quinze anos de idade no Brasil, o que correspondia a 33% da população adulta.

Entretanto, vale ressaltar que, ainda na Bahia-BA, em 1950, antes de migrar ao estado de São Paulo, Noélia, minha mãe, frequentou uma escola rural primária na qual

⁵Época da revolução verde, ou, revolução transgênica (da soja) - após a 2ª guerra mundial com o pressuposto de acabar com a fome no mundo operou uma série de melhorias tecnológicas no campo favorecendo a substituição da mão-de-obra rural pelas máquinas. No Brasil, o êxodo rural foi mais intenso entre 1960 e 1980, período no qual também se acentuou o processo de urbanização no país, isto é, mecanização do campo e substituição da mão de obra humana por máquinas, forçando assim, o processo de migração no Brasil.

fora alfabetizada⁶, porém, por ter que se retirar de sua terra natal, interrompeu seus estudos. Recordar-se muito das alusões que a professora fazia com a respectiva realidade do momento: a seca, a fome e a desnutrição. Além de mencionar que a escola era um meio de “se manter viva”, pois, lá, havia leite, farinha, isto é, mantimentos para que crianças desnutridas não viessem a óbito, contexto decorrente da época em determinadas regiões do Brasil.

O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire que pensou, de fato, uma Educação Popular, em seu relatório produzido na década de 1958, menciona que o problema central do nordeste naquela conjuntura não era o analfabetismo, mas sim a fome (FREITAS; BICCAS, 2009, p.250).

Porém, a título de certificação, somente na década de 1970 já com vinte e poucos anos de idade, Noélia, minha mãe, conseguiu o seu certificado do Ensino Fundamental por meio do MOBRAL que, de acordo com Gadotti (2012) foi:

[o] Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que durou de 1967 a 1985, criado pelo regime militar, dizia utilizar o “Método Paulo Freire”. Paulo Freire não se incomodava com isso, mesmo que achasse muito estranho. Ele chegou a falar de sua pedagogia emancipadora aos técnicos do MOBREAL, pouco antes dele ser extinto, em 1985. Paulo Freire insistia que a “história é possibilidade” e não determinação. Todo processo educativo é contraditório e nós, educadores e educadoras, podemos incidir sobre essas contradições, acirrando-as no seu interior e transformando realidades históricas. (GADOTTI, 2012, p.11).

Pensando em algumas fontes documentais da História da Educação, como as cartilhas e manuais de ensino que foram utilizados nessa época para alfabetizar alguns povos de minorias raciais e econômicas, por exemplo, a diáspora nordestina que já estava situada, principalmente, nas regiões sul e sudeste do Brasil, indago-me se essa história, sangrenta, de substituição dos valores das comunidades tradicionais em prol de uma cultura industrial era mencionada, ou melhor, se alguns aspectos originários desses povos eram ressaltados nesses documentos como: culinária, cantigas, festividades, dentre outros. Provavelmente, não eram mencionados aspectos relacionados à cultura dessas comunidades tradicionais. Então, quais culturas eram enaltecidas nesses documentos, senão a cultura europeia?

⁶ Provavelmente, tenha sido alfabetizada na Escola Rural de Santa Rosa, do Município de Condeúba-Ba. Lê-se, aqui, que Noélia recebeu rudimentos das primeiras letras, ainda que incompleto, pois somente no Estado de São Paulo-SP, já adulta, conseguiu formalizar o Ensino Primário.

Kabengele Munanga ofereceu ao jornal *Geládes*, em 2017, uma entrevista na qual menciona que antes dos dados emitidos pelas UNESCO, pós-guerra, em 1945, a Frente Negra Brasileira, em 1930, já havia constatado o mito da democracia racial, a saber: [...] os negros não ingressavam nas faculdades e tinham dificuldade de ingressar no mercado formal de trabalho [...]. Só quando a UNESCO e a USP, após a década de 1940, começaram a falar sobre as questões raciais, mais propriamente, democracia racial que os intelectuais, em sua grande maioria, passaram a prestar mais atenção a essa temática. Bem como, analogicamente, é possível perceber que, no prefácio da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP*, n. 7, de 1945, o redator e/ou editor importa-se com as questões raciais do Brasil, pois mostra, principalmente, uma latente preocupação com o processo de miscigenação, migração e aculturação que ocorria no Brasil. Lembrando que esse momento, pós-guerra, a ideologia referente à “democratização racial” se expandia no Brasil. Esse é o único número da *RBEP* que toca, diretamente, nas questões relacionadas à democracia racial.

Estelita Rosa de Oliveira, minha tia e irmã mais velha de Noélia, não teve o mesmo destino escolar⁷. Mulher negra, nordestina e semianalfabeta que estudou até a terceira série. Dedicou-se a vida toda aos ofícios domésticos, como, por exemplo: “cuidadora de idosos”, “babá”, “lavadeira”, “passadeira”, “costureira” e à limpeza de lares em geral. Esses tipos de trabalhos, no Brasil, mais propriamente, o de empregada doméstica, são realizados, majoritariamente, por mulheres negras (pretas e pardas), a herança de um Brasil escravocrata. Considero-a, também, uma artesã, pois é professora, e muito sábia, nas artes da costura, pintura e crochê - um trabalho manual que também se caracteriza como um saber específico que foi passado por gerações na minha família. Não é possível pensar nas questões raciais e minoritárias sem pensar e levar em conta as questões de classe social, as duas então engendradas e imbricadas.

Dentro dos seus espaços possíveis nos termos sociológicos de Bourdieu (1996, p.266), às mulheres de minha família que também me constituíram, fizeram o possível para sua própria sobrevivência e para garantir um futuro aos seus descendentes.

⁷Destino social, ou, de classe de acordo com as concepções de Bourdieu, a saber: “[a] variação do gosto e das práticas culturais entre as classes sociais é menos resultado de uma sensibilidade inata do que fruto de um processo educativo que acontece na família e na escola. Indivíduos de um mesmo grupo ou classe têm maior chance de vivenciar experiências semelhantes e, assim, tendem a incorporar um *habitus*, um gosto, um destino social de grupo ou de classe. Em uma sociedade hierarquizada e desigual, poucas são as famílias que dispõem de capital cultural para transmitir a sua prole, o que leva a um descompasso entre as competências culturais exigidas e providas na escola e as competências incorporadas pelos indivíduos de família de classe mais baixa.” (CATANI, 2017, p. 142).

Mulheres que foram destituídas de vários lugares por conta de violências coloniais, sobrando assim, na maioria das vezes, lugares inferiorizados e invisibilizados.

O meu corpo histórico, coletivo e social é atravessado e circunscrito por todas essas mulheres e tantas outras que me constituíram. Sendo assim, o meu corpo é território habitado e construído por mulheres - indígenas, negras, escravas, pobres, nordestinas e analfabetas que foram subalternizadas e desprezadas pela história dos colonizadores. Porém, são mulheres insurgentes que sempre lutaram munidas de seus saberes próprios e potencialidades, rebelando-se contra os seus algozes. Criaram fronteiras para que chegássemos ao presente, no hoje.

Com isso, apresento, de agora em diante, a minha trajetória. Certamente, não seria possível contá-la sem reconstituir o mapa dessa diáspora; sem reconstituir o mapa da minha família que é igual à imensa maioria de famílias pobres de tantos brasileiros.

Como um corte, começo, pelo meu encanto com as palavras, pelo meu primeiro processo formativo: certo dia, na minha tenra idade, minha mãe ganhou de uma vizinha um livro com várias histórias de criança; era uma espécie de coletânea de contos infantis. Minha mãe, quando podia, ao entardecer sentava-se ao meu lado nas escadas da varanda de frente para o quintal para pentear os meus cabelos cacheados e contar alguma história desse livro. Lembro-me desse momento com muito afeto! A meu ver, nesse momento, o meu gosto pela leitura se iniciava. Era um momento em que eu desfrutava, prazerosamente, da leitura de minha mãe. Esse foi o meu único livro quando criança e guardo-o com afeto em minha memória.

Já nos bancos da escola pública, mais propriamente, com meus doze anos, eu era uma aluna um pouco desinteressada. Talvez porque, de alguma forma, a única coisa que pensava era em arrumar um trabalho para poder contribuir com a renda da minha família. Porque adolescentes proletários e *lumpesinatos* buscam empregos e subempregos para contribuir na renda de sua família, chamamos de “arrimo de família”. E foi assim que consegui o meu primeiro emprego com quatorze anos de idade como “cuidadora de idosa”. Quem arranjou esse emprego foi a minha tia Estelita. Nesse momento, eu trabalhava três vezes por semana, sem carteira registrada, no período da noite e, concomitantemente, terminava a minha oitava série do Ensino Fundamental no período matutino, então, no ano de 2004, meninas como eu, vindas de famílias de proletárias, aprendem, desde cedo, a cuidar de pessoas que não fazem parte de seu núcleo familiar – e, muitas vezes, ainda não sabem cuidar de si mesmas. A infância é severa para algumas crianças. Mas, foi também nesse momento em que pude comprar

os meus primeiros livros *best-seller* em sebos universitários em Marília-SP. Interessava-me por livros esotéricos e místicos. Eles constituíram boa parte do meu gosto pela leitura na adolescência.

Já no Ensino Médio, ano de 2006, na E. E. Amilcare Mattei⁸, o meu desempenho que já não era bom, piorou! Pois, dedicava-me a estudar no período noturno, trabalhar em uma clínica de dentista (como secretária, auxiliar de dentista, faxineira, dentre outras funções) durante o dia, e, quando dava, aos finais de semana, fazia faxina na casa dessa profissional da saúde. Nesse momento, eu comecei a ter uma relação dúbia com o trabalho. Interpelava o sistema de trabalho, no qual estava inserida na época, pois, eu não era registrada, trabalhava em período integral e muitas vezes eu era humilhada no meu ambiente de trabalho. Eu aspirava uma relação mais digna com o trabalho e, por isso, comecei a me incomodar profundamente com a relação empregado-patrão e com as violências simbólicas⁹ que sofria. Não havia a opção de sair do emprego nesse momento. Para meninas, como eu, não há opções como essa. Tive que aguentar, segurar o choro e seguir em frente. Escutava de minhas antecessoras que "aprendemos com a dor". A meu ver, essa frase sempre me causou arrepios! Por que, nós (negros e pardos), não podemos aprender com o amor?

Decidi, em 2008, prestar o vestibular em uma universidade privada de Marília-SP e, no mesmo ano, ingressei como aluna regular no curso de Letras Português/Inglês. Consegui um desconto nas mensalidades para cursar a licenciatura em Letras, pois, caso contrário, seria inviável sua continuidade. Ainda, no mesmo ano passei a realizar o estágio remunerado oferecido pela Prefeitura de Marília-SP. E, a partir disso, pude pedir demissão do meu último emprego que era extremamente precarizado, não havendo, sequer, assinatura em carteira de trabalho.

Então, em 2008, comecei a estagiar na “EMEF Paulo Freire Régulos”, situada em um bairro periférico da cidade de Marília-SP. Foi a partir das experiências e aspirações que tive nessa escola que decidi prestar, em 2011, o vestibular na FFC-Unesp

⁸ Escola Estadual Amilcare Mattei, localizada na cidade de Marília-SP.

⁹ Violência simbólica, na terminologia bourdieusiana refere-se a: [...] uma violência oculta que opera prioritariamente na e pela linguagem e, mais geralmente, na e pela representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida. Ela pressupõe uma tripla arbitrariedade (a do poder imposto, a da cultura inculcada e a do modo de imposição), violência disfarçada, ela se exerce não só pela linguagem, mas também pelos gestos e pelas coisas; auxiliar das relações de força, ela adiciona a própria força a essas relações (CATANI, 2017, p. 360).

de Marília-SP. Em 2012, ingressei como aluna regular no curso de Pedagogia dessa universidade.

Porém, deixando em suspenso a minha trajetória institucionalizada, isto é, esse meu lugar comum e coletivo, expressarei quais foram as minhas motivações subjetivantes que me levaram a esses lugares. Primeiramente, devo ressaltar que em 2009, os estágios remunerados na cidade de Marília-SP foram suspensos. Logo, vi-me em uma situação de desemprego. Como eu não tinha possibilidades de continuar os meus estudos sem a remuneração que recebia pela prefeitura, decidi, naquele momento, buscar outros ofícios e foi assim que comecei a trabalhar como “babá”.

Fiquei boa parte do ano de 2009 trabalhando como babá e recebendo uma remuneração ínfima. Foi um ano de muitas lutas, pois, concomitante a esse processo de quase “semi-desemprego” e trabalho informal, se assim posso dizer, íamos (eu e todas as estagiárias desempregadas no respectivo momento) em atos e manifestações em frente à prefeitura de Marília, requerendo os nossos direitos, com a esperança de ao estágio voltar.

Em 2010, a partir de uma prova classificatória, pude retornar à EMEF Paulo Freire. O entusiasmo juvenil por dias melhores voltava. Não obstante, ainda no curso de Letras, deparei-me com um professor que me perseguia e me subestimava. Não era o primeiro (a) algoz que eu me deparava ao longo de minha vida. Fui à coordenação do curso denunciá-lo; era perseguição, todos viam. Porém, obviamente, nada aconteceu. Segurei o choro, respirei! Eu precisava terminar o curso. Era a única possibilidade que tinha por dias melhores. Por ele, com certeza, eu não teria terminado o curso de Letras.

Embora tenha tido experiências, como as mencionadas acima, que culminaram em afetos tão tristes, foi, ainda em 2010, na “EMEF Paulo Freire” que conheci uma diretora que me ensinou algo riquíssimo – paciência no ato de ensinar e respeito à condição do outro, a sua história coletiva e individual. Naquele momento, eu era atravessada por afetos alegres. Pois, o fazer pedagógico de uma professora-diretora e dos demais professores daquela escola possibilitou-me pensar em minha própria prática e nas questões que cunham a Didática como a filosofia da *práxis*. E foi a partir de boas práticas pedagógicas e políticas, como essa da professora-diretora, que decidi fazer Pedagogia. Isto é, a prática apareceu antes do curso.

É necessário mencionar que foi por meio de políticas de permanência estudantil, de políticas sociais e de assistência a estudantes¹⁰ de baixa renda, que pude ocupar os bancos das universidades particular e pública. Foi por meio de políticas sociais voltadas para inclusão que algumas pessoas puderam adentrar no Ensino Superior no Brasil. Essa luta pela permanência estudantil é histórica! Talvez, tenha tido seu início na Reforma Universitária Lei n.5.540/68. De acordo com Fávero (2006, p. 19), as universidades no Brasil

[...] poderiam estar ligados à própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas.

Ainda sobre as reformas universitárias, as pautas de reivindicações que os professores e movimentos estudantis colocaram, na década de 1960, a saber, democratização do ensino, abria portas a todas as classes sociais, principalmente, à classe trabalhadora. Também a extinção da cátedra vitalícia que proporcionava “[...] poder exagerado ao catedrático em relação à maioria [...]”; além disso, havia a reivindicação política que se “[...] permitisse maior participação docente e discente nos órgãos deliberativos, com critérios de proporcionalidade [...]”; “[...] estabelecesse currículos em consonância com o desenvolvimento do país [...]”, e, por fim, “[...] permitisse uma autonomia geral e irrestrita no sentido didático financeiro [...]” (GRACIANI, 1982, p.19). O combate era diretamente contra a estrutura hegemônica que as universidades manifestavam na época e, por conseguinte, era almejada, pelos estudantes, uma estrutura mais orgânica e flexível que estivesse de acordo com o processo de democratização do ensino.

¹⁰ Com todas as incongruências que acometem essas políticas sociais e de assistência estudantil é importante considerar, de fato, que [...] é igualmente através da formulação e implementação de políticas sociais voltadas para a inclusão que o Estado participa, seja via empréstimos (a exemplo do Fies), seja pela concessão de bolsas de estudo (Prouni), como fiador, reduzindo o risco de crédito e minimizando a volatilidade financeira dessas empresas, assegurando lhes, outrossim, ocupação de capacidade ociosa e contribuindo para o processo de concentração e centralização do capital. Não por acaso, o percentual de estudantes matriculados nas instituições privadas de ensino superior subiu de 70% em 2002 para 75% em 2015 (INEP, 2016) (LAVINAS, 2018, p. 205).

Minoria, aqui, neste prólogo, não se trata de populações e indivíduos vulneráveis como negros, pobres, povos indígenas, deficientes, etc. Mas uma pequena camada privilegiada historicamente da população brasileira, sobretudo, das classes média e alta.

Em 2014, decidi prestar o Mestrado em Educação no PPGE da FFC/Unesp de Marília-SP. E, por conseguinte, em 2015, eu ingressei como aluna regular do mestrado nesse PPGE, na linha “Filosofia e História da Educação”. Concomitantemente a esse processo formativo, terminei o meu último ano do curso de Pedagogia na mesma instituição. Porém, das agruras dos encontros, no mestrado, talvez, tenha sido um dos mais lamentáveis da minha trajetória. Seja como for, colocar-me-ei, neste texto, como um grito de emancipação. Compreendo que por meio de uma escrita analítica, este corte (o prólogo), faz-se necessário! Pois, é a constituição do *ethos* de uma pesquisadora em formação atuante no campo da história da educação em questão.

A partir deste entoado, tive a imensa alegria em encontrar os livros da escritora e contista referentes às questões raciais, Conceição Evaristo que lança luz do neologismo e conceito – escrevivência¹¹, isto é, a escrita a partir de suas vivências que atravessam às experiências de outras pessoas situadas no mesmo lugar– histórico e social. Cujas vozes de mulheres pobres (negras e pardas) são caladas, abafadas, todos os dias, pois, “[...] a nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.” (EVARISTO, 2007, p.21).

Porém, em 2016, optei por transferir a orientação de mestrado: nesse momento, encontrava-me no segundo ano do curso de mestrado. Mas, mesmo assim, entre a condição de corpos dóceis no PPGEs e, por vezes, também violentados de forma simbólica, preferi, fazer-me corpo insurgente. Este corpo insurgente é um corpo constituído por minhas ancestrais. O silêncio, neste momento da escrita, ecoa. A meu ver, penso que este silêncio ensurdecador tenha sido a força motriz para constituição deste prólogo e que, a partir disso, eu pude compreender melhor o meu lugar coletivo, institucional, comum e, também, o meu lugar subjetivo e o “não-lugar”.

Doravante desse acontecimento, atravessado por violências, mudanças, rupturas e injustiças nasceu este texto subjetivante o qual exponho neste pré-texto e que está em estreita consonância com o processo de produção de uma tese.

¹¹Termo pensado e criado pela escritora de literatura afrodescendente Conceição Evaristo, nascida em Belo Horizonte, em 1946.

À vista disso, ainda, em 2016, após entrar com o pedido de transferência de orientação de mestrado, a professora Dr^a. Rosane Michelli de Castro recebeu-me de braços abertos. Acolheu minhas dores e feridas de forma humana, amiga, ética e sensível, principalmente, diante dos dissabores as quais havia vivenciado nesse processo. Esse encontro, cheio de afetos alegres, fez com que eu pensasse, novamente, sobre o “fazer-pedagógico” e, conseqüentemente, sobre a Didática. Pois, sua prática como, professora e orientadora, é respaldada por meio da pluralidade, diversidade e diferença de indivíduos que chegam aos bancos da graduação e pós-graduação, sem violar a condição política, filosófica e histórica do outro. Nesse caso, quando nos deparamos com o “outro” a língua tem que tremer e a pele ferver. A língua tem que tremer porque não podemos proferir discursos incongruentes ou violentos que ofendam a constituição de qualquer ser, principalmente sua dignidade. E a pele tem que ferver ao ver o diferente, pois, somente assim, a palavra empatia será, de fato, colocada em prática. Eu, como professora de Língua Portuguesa, sempre que entro em sala de aula coloco à minha língua a tremer e a minha pele a ferver. A minha prática tem que ser respaldada na diferença e na pluralidade de histórias, vidas e corpos.

A partir desse movimento entre pedir transferência de orientação e começar a desenvolver uma nova pesquisa, em 2016, também, passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas intitulado “HiDEA-Brasil”- História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas no Brasil, coordenado por minha orientadora e professora Dr^a. Rosane Michelli de Castro. Participam e, por conseguinte, integram o “HiDEA-Brasil” graduandos em nível de iniciação científica e de pós-graduação em educação, mestrandos e doutorandos, bem como, pesquisadores que desenvolvem estudos vinculados ao projeto integrado de pesquisa intitulado *A história da Didática em instituições de formação de professores no Brasil (1827-2011)*, também coordenado por minha orientadora Dr^a. Rosane Michelli de Castro. Esse projeto de pesquisa, em sua segunda fase, contempla os periódicos brasileiros educacionais e de circulação geral (1823-2011), responsáveis, direta ou indiretamente, na conformação das disciplinas ou corpos de saberes da Didática (CASTRO, 2015).

Diante disso, com os aportes teóricos desenvolvidos nesse período da minha trajetória acadêmica, posteriormente, no Mestrado em Educação busquei identificar, analisar e compreender aspectos das discussões sobre Didática nas revistas *Educação* (1931-1932), *Revista de Educação* (1933- 1944) e *Educação* (1945-1961). E, em 2017, defendi a dissertação intitulada: *As revistas Educação (1931-1932) Revista de*

Educação (1933-1944) e ***Educação*** (1945-1961) como fóruns de discussões sobre Didática, sob a orientação da Dr^a. Rosane Michelli de Castro.

O periódico que me predispus a analisar no mestrado passou por diferentes fases de sua existência anteriores ao período delimitado, em que circularam sob a denominação *Educação* (1927- 1930) e *Escola Nova* (1930-1931). Porém, delimitei como *corpus* da pesquisa, as revistas que abarcam o período entre a década de 1931 e 1961. Segundo Garcia (2000), nesse período a Didática passou a se constituir como campo de conhecimento e disciplina em curso de formação de professores em nível superior no Brasil, a partir do Decreto n. 1190, de 4 de abril de 1939, com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). A partir da década de 1940, a Didática teria passado pelo seu momento de consolidação, processo de independização do seu campo em relação às outras áreas do conhecimento pedagógico, atingindo certa respeitabilidade no interior das Faculdades, até chegar ao seu momento de fragmentação, legitimado legalmente pelo Parecer n. 292, do CFE, aprovado em 14 de novembro de 1962, quando foi extinta a cadeira de Didática Geral e Especial é criado o campo da Prática de Ensino que, desde então, passou a reivindicar o tratamento das questões relativas ao ensino dos diferentes conteúdos escolares (GARCIA, 2000).

Na dissertação (REIS, 2017), selecionei e analisei 48 artigos dessas revistas que mencionaram e/ou citaram aspectos relacionados à Didática. Vale evidenciar que esses artigos foram escritos pelos mais variados colaboradores, desde Anísio Teixeira (Pioneiro da Educação) até professores que ministravam aulas no Primário e Secundário.

Desse modo, pretendi com a dissertação de mestrado analisar aspectos da materialidade das revistas referentes aos aspectos tipográficos e nomenclaturas das revistas, à predominância e recorrência das temáticas, bem como, informações sobre colaboradores e sobre a quantidade de artigos por colaborador; aspectos constitutivos dos artigos sobre Didática – texto propriamente dito e do discurso constituído a partir dos sentidos produzidos no ato da leitura; aspectos em relação à formação de professores no período de publicação das revistas (1931-1961), formação essa, ao mesmo tempo, “técnica” e “humanista”, e os sentidos atribuídos à Didática pelos produtores dos artigos analisados e, por fim, porém não menos importante, os aspectos em relação aos conteúdos que foram ensinados nos vários níveis de ensino, sobretudo no Ensino “Secundário” e “Primário”.

A história, nada linear, que se apresenta neste prólogo advém de um esforço intelectual em compreender os inúmeros lugares e não-lugares que me constituem, isto é, tanto à minha trajetória acadêmica- institucional, quanto o lugar em que às mulheres, negras (pretos e pardos), pobres e nordestinas ocupam neste país e, por conseguinte, na minha escrita institucionalizada e subjetiva.

Como mencionei outrora, eu não estou sozinha nesta escrita da tese. Evoquei, neste texto, eventos que assolam e constituem a história de boa parte dos povos do Brasil. Além, de ter sido mobilizada a pensar no lugar, ou, não-lugar de uma pesquisadora em formação, atuante no campo da História da Educação. Pois, a todo tempo, o campo intelectual e acadêmico, e o escolar em que esta pesquisa se insere colocou-me a pensar na questão do pertencimento e quem são os sujeitos autorizados a entrar neste campo.

Como mencionado, este texto resulta de reflexões, experiências e aspirações que nutriram meu percurso pessoal e profissional como pesquisadora em Educação. Apresento, a seguir, os resultados obtidos no projeto intitulado: A Didática na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944 -1965): contribuições para a constituição de um campo de conhecimento.

Por meio do projeto de pesquisa e das reflexões e investigações no Grupo de Pesquisa HiDEA-Brasil – História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas no Brasil, pude, entre idas e vindas, formular o seguinte objetivo geral que circunscreve esta pesquisa de doutorado, qual seja: identificar e analisar elementos da Didática como campo de conhecimento, disciplina escolar e ensino acadêmico, mediante os discursos contidos na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1944 e 1965.

A hipótese norteadora das minhas reflexões é a de que os discursos constitutivos nesse periódico foram elaborados por professores e intelectuais autorizados a produzirem dado discurso/conceito/teoria/prática sobre Didática, porque o faziam por serem “homens” que produziam ciência, mediante seus discursos sobre o fazer docente e a docência, o que os reservaria um “lugar” que decorre da intersecção do campo intelectual e acadêmico, e da escola. Não se tratava, portanto, de discursos/conceitos/teorias/práticas sobre Didática, antagônicos, mas advindos de investimentos de segmentos desse mesmo “lugar” de pertencimento, os quais, cada um a seu modo, procura alcançar hegemonia, a partir daquilo que é insumo para o campo de conhecimento da Didática, ou seja, as práticas de ensino em situação.

Como mencionei, em todo meu percurso de vida e formação, foi no campo intelectual e acadêmico, e da escola, que me colocou também nesse “lugar”, qual seja, o campo de conhecimentos da Didática, o qual, por ser também científico, autoriza uns e umas ao pensamento sobre Didática, distanciando do “lugar” do “homem e mulher comuns”, de classes trabalhadoras, de onde também me constitui. À vista disso, não houve alternativa, a não ser mobilizar estas estruturas de poder para que eu me fizesse presente. Pois bem, chegamos, eu e todas e todos que habitam em mim! Estamos aqui! Não nos resignamos! Somos insurgentes!

Sendo assim, foi possível delinear os seguintes objetivos específicos:

- compreender a produção impressa em livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, situando seus os campos de conhecimentos envolvidos e tematizações;
- analisar os aspectos referentes à materialidade da *RBEP*: breve história do periódico, periodicidade, aspectos tipográficos, tematizações e biografias dos colaboradores que contribuíram para discussão sobre Didática nessa revista;
- situar a produção da Didática na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1944 e 1965 à luz dos estudos de Michel de Certeau e Pierre Bourdieu;
- recuperar elementos que teriam embasado as discussões em fóruns de discussão sobre Didática nas décadas de 1970 e 1980 na perspectiva da *práxis* docente, nas décadas de 1970 e 1980, momento de entusiasmo político, social e educacional de reabertura democrática;
- contribuir para uma História da Didática e das Disciplinas Escolares e Acadêmicas a partir das *representações* (CHARTIER, 1990) “lidas” na *RBEP* ; e
- contribuir para uma História da Educação e da Formação de Professores no Brasil.

Desde a pesquisa de mestrado, assumi como objeto de estudo e fontes documentais os periódicos educacionais brasileiros. Anteriormente, a pesquisa tinha como objetivo compreender como a Didática se constituiu como disciplina acadêmica e campo de conhecimento. Para isso, a análise deteve-se em alguns aspectos das revistas *Educação* (1931-1932); *Revista de Educação* (1933-1944) e *Educação* (1945-1961), dentre os quais: a materialidade dessas revistas; os colaboradores, formulando assim, breves biografias; as temáticas; as discussões sobre Didática nesses periódicos; e, por fim, os sentidos da Didática produzidos nessas revistas à luz dos momentos da trajetória histórica da Didática teorizadas por Garcia (2000) no livro *A Didática no ensino*

superior, principalmente, nos momentos de consolidação e fragmentação da Didática que ocorreu no período entre 1940 e 1960.

Em consonância com a trajetória anterior em nível de mestrado, a minha pesquisa de doutorado analisa uma parte importante da História da Educação brasileira por meio de um exame dos periódicos educacionais.

Atualmente, a compreensão que se tem sobre a Didática diluída nos currículos de licenciatura como uma disciplina obrigatória e equivalente às outras não faz justiça à sua história e consolidação como campo de conhecimento em educação. Os pensadores modernos dessa disciplina tiveram grande ambição ao pensá-la. Da *paidéia* grega passando pela *imitatio christi* medieval até chegar a *bildung* romântica a Didática mantém-se ligada a certas técnicas e métodos de aquisição de habilidades. É a didática como método, caminho e técnica para ensinar e aprender. A exemplo disso, Zanon e Althaus (2009) compreendem por Didática uma disciplina de natureza pedagógica aplicada e, por conseguinte, uma teoria da Formação de Professores, ou, da docência; é o ato de ensinar por meio de uma *práxis* reflexiva. A sala de aula é objeto central da Didática. Nas palavras das autoras a Didática surgiu:

[a] palavra didática deriva da expressão grega - *technédidaktiké* -, que se traduz por arte ou técnica de ensinar. Foi apresentada oficialmente por Ratke, em 1617, na obra Introdução geral à didática ou arte de ensinar. A expressão foi, entretanto, consagrada através de Comênio, quando escreveu a *Didática Tcheca*, obra esta que foi traduzida para o latim (1633) com o título *Didactica Magna*: tratado universal de ensinar tudo a todos (publicada em 1657). Esta obra é considerada um marco significativo no processo de sistematização da Didática, popularizando-se na literatura pedagógica. O qualificativo *Magna* expressa o caráter universal das conquistas do homem no início da Idade Moderna. Já o termo tratado refere-se a um conjunto de princípios que orientariam o novo ensino. Arte em referência à imitação que os artesãos faziam, segundo os modelos da natureza. Universal: a didática adquire a amplitude dos conhecimentos sociais para que fossem ensinados. Por fim, uma didática para ensinar tudo a todos (mulheres, homens, crianças e jovens, não privilegiando somente os filhos da nobreza). (ZANON; ALTHAUS, p. 2, 2009 itálico e parênteses das autoras).

De acordo com Viñao (2008), a didática esteve historicamente vinculada a uma tradição utilitária que amiúde foi investida de teorias pedagógicas e funções acadêmicas, de modo que as cátedras da disciplina no século XX reivindicam autonomia teórica, chegando a ambicionar a posição de uma teoria geral do ensino e da prática docente. Esse momento está registrado nos anais da história e tentarei reconstituí-lo mediante as

publicações e artigos que circularam na imprensa periódica, notadamente, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1944 e 1965.

Nesse âmbito, Viñao (2008) trouxe-nos contribuições significativas a respeito das disciplinas escolares, graças às quais, à luz das tradições utilitárias, pedagógicas e acadêmicas foram extremamente importantes para análise dos 48 artigos selecionados das respectivas revistas educacionais em foco, os quais mencionam aspectos diretos e indiretos sobre Didática.

De acordo com Viñao¹² (2008, p.184), no século XIX a Didática enquanto disciplina, estava, historicamente, circunscrita à tradição utilitária “[...] com suas ênfases nas habilidades básicas e orientada para as saídas de trabalho [...]”; isto é, estava ligada aos trabalhos manuais, às artes, propriamente, às

[...] disciplinas com origens e intenções claramente pedagógicas ou utilitárias, como a arte, os trabalhos manuais (aspirando a desenho e tecnologia) e os estudos rurais (aspirando a estudos ambientais/ciências) têm tido que apresentar-se como disciplinas acadêmicas teóricas que tentam obter o prestígio do nível avançado. Está claro que quando se outorga a uma disciplina o prestígio de nível avançado e é aceita como uma disciplina universitária, a sua “manutenção” está assegurada (GOODSON, 2008, p. 185 *apud* VINÃO, 2000, p. 156).

Entretanto, a partir do século XX, observa-se que ocorre uma simbiose no qual a Didática constitui-se como um campo de saber no cruzamento de práticas diversas, de saberes especializados, notoriamente, com as Ciências Humanas. Isto é, a Didática deixou de se amparar na tradição utilitária, e incorporou outros saberes que lhe investem de sentido pedagógico e acadêmico, tendo em vista que uma vez que o seu limiar de cientificização só alcançou um caráter normativo quando passou a operar, conjuntamente com os enunciados da Psicologia, Biologia, Filosofia e História.

Mediante tal investigação, pode-se dizer que as tradições pedagógicas, utilitárias e acadêmicas estavam presentes nesses artigos selecionados para análise: pedagógica porque incorporam uma série de conhecimentos provindos da Psicologia do desenvolvimento; utilitária porque se destina à aquisição de novas habilidades com vistas a construir práticas de ensino; e, acadêmica, pois, o desenvolvimento do campo

¹²É importante esclarecer que Viñao (2008) retoma em seu texto as ideias sobre *tradições* do historiador Ivor Goodson, grande estudioso e intelectual acerca da História das Disciplinas Escolares e Acadêmica, bem como, do Currículo Além, de fazer alusão, a todo tempo, a Dominique Juliá e Chervel também intelectuais sobre a cultura escolar, currículo e disciplina escolar e acadêmica. Sendo, estes, precursores sobre o tema relacionado às tradições curriculares.

da Didática só encontrou condições de ser criado graças às teorizações provenientes dos diferentes saberes que foram mobilizados para construção do seu campo de conhecimento (REIS, 2017).

Nas investigações do mestrado, procurei mostrar que a tradição que mais se destacou nessas revistas é de caráter utilitário (VIÑAO, 2008), já que a maioria dos artigos que foram elaborados servia de “modelos de aulas”, tendo como público-alvo os professores do ensino primário e secundário. Sendo assim, é possível que tenha ocorrido à aquisição de habilidades, técnicas e/ou saberes, isto é, um “corpo de conteúdos” (VIÑAO, 2008, p. 2006) específicos que foram incorporadas pelos professores, com vistas a constituir novas práticas de ensino, por exemplo, advindas da escola nova e o ensino ativo. Posto isso, os colaboradores dessas revistas contribuíram e fomentaram, diretamente, práticas diversas em sala de aula, pois, muitos deles ocupavam as funções de escritores/colaboradores de artigos e de professores do primário e secundário, divulgando assim, suas aulas como exemplos de práticas docentes exitosas. (REIS, 2017). Talvez, nesse ponto, enuncia-se a tese preliminar do meu doutoramento, a saber: com base das tipificações de visão, observa-se o predomínio do viés utilitário nas revistas *Educação* (1931-1932); *Revista de Educação* (1933-1944) e *Educação* (1945-1961), no entanto, na *RBEP* entre 1944 e 1965 é possível observar o adensamento dos vieses pedagógicos e acadêmicos, a partir do insumo da Didática, ou seja, os ensinamentos em situação, não menos científicos. Tal fato, não deve surpreender o leitor, tendo em vista que se alinha com a reconstituição que Garcia (2000) fez dos momentos de constituição do campo da Didática. Como tradição utilitária, a Didática permaneceu atrelada à ideia de uma escola tradicional, quando, passou a incorporar os elementos da tradição pedagógica projetou-se como uma teoria geral do ensino. Parece-me que com o decorrer das décadas e isso implica toda uma mudança de conjuntura histórica que se pode verificar, concomitantemente, com o nascimento da *RBEP* e o período de maior atuação dos renovadores da educação, principalmente, na consolidação de um novo sistema de ensino brasileiro, ligados às próprias estruturas de desenvolvimento do Estado Novo, têm-se o predomínio das tradições pedagógicas, advindas, principalmente, da Psicologia e, por conseguinte, com o final das cátedras, em 1960, e com a Reforma Universitária o aparecimento das tradições acadêmicas, processo este de *cientificização*. É válido mencionar que essas tradições não ocorreram de forma linear, com espaçamentos históricos, isto é, não é um objeto dado, mas sim, são tradições que estão amalgamadas, bem como, as tradições mostram, “[...] as relações que existem entre a

promoção de umas e o afastamento de outras na busca de prestígio, respeitabilidade e recursos, os interesses profissionais de quem as compartilham” (VINÃO, 2008, p.184). As tradições são um campo em disputa – que convergem entre si e, por conseguinte, prevalecesse a tradição dominante de determinada época, a saber:

[d]e um modo geral, Goodson distingue três tipos de tradições que disputam entre si todas as matérias do ensino primário e secundário: a “acadêmica”, de índole preparatória ou propedêutica, mais abstrata, científica e descontextualizada; a “utilitária”, com suas ênfases nas habilidades básicas e orientada para as saídas de trabalho; e a “pedagógica”, preocupada com o desenvolvimento infantil e a maneira de colocar em contato as disciplinas com os alunos. (VINÃO, 2008, p. 184).

No entanto, um elemento fundamental quando refletimos na formação de professores são as tradições e, principalmente, aquelas que embasam a prática docente. Para Vinão (2008, p.185), no decorrer do século XX era possível separar os professores entre “especialistas sem formação” e “especialistas universitários”:

[as] tradições utilitária e pedagógica, em que o professor era considerado um “especialista sem formação” que definia o currículo segundo seu parecer, a outra final, de predomínio da tradição acadêmica, na qual o professor se forma na universidade para ensinar aos alunos uma disciplina de exame definida pelos especialistas universitários e pelos conselhos examinadores.

Pois bem, vê-se que tenho como fonte histórica de minha pesquisa de doutorado, assim como em minha dissertação de mestrado, periódicos educacionais, no caso, aqui, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1944 e 1965. Esse recorte se justifica porque como entende Garcia (2000) a partir da década de 1940, a Didática passou pelo seu momento de consolidação, isto é, processo de independização do seu campo em relação às outras áreas do conhecimento pedagógico, atingindo certa respeitabilidade no interior das Faculdades, até chegar ao seu momento de fragmentação, legitimado legalmente pelo Parecer n. 292, do CFE, aprovado em 14 de novembro de 1962, quando foi extinta a cadeira de Didática Geral e Especial e, em seu lugar é criado o campo da Prática de Ensino que, desde então, passou a reivindicar o tratamento das questões relativas ao ensino dos diferentes conteúdos escolares (GARCIA, 2000). Diante disso, busquei examinar esses momentos da Didática, na *RBEP* entre 1944, ano no qual a revista foi criada sob a tutela de Murilo Braga e Lourenço Filho (1944-1951) e, logo após, sob a égide de Anísio Teixeira (1952-1964),

momento no qual a reforma universitária aconteceu- Reforma Universitária Lei N° 5.540/68.

Ainda, em relação às fontes históricas e impressas, Catani (1996, p.117) menciona que “[...] as revistas especializadas em educação, no Brasil e em outros países, de modo geral, constituem uma instância privilegiada para apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional [...]”. Nessa mesma linha de pensamento, Souza (2002, p.6) afirma que os periódicos educacionais contribuem, diretamente, para revelar discursos sobre as questões educacionais.

No Brasil, a partir de 1980, é possível observar uma vultosa produção de pesquisas com documentos impressos, revistas e jornais. Isto é, uma nova forma de ver a História da Educação por meio de revistas e de jornais. Pode-se dizer inclusive que ocorre uma alteração da própria concepção de documento e, por conseguinte, novas abordagens, objetos de pesquisa e temáticas entram em cena (DE LUCA, 2008). Exemplificando isso, Burke (2008) menciona que entre 1980 e 1990 os historiadores culturais voltaram à cultura material: sendo assim, surgiu, nessa época, estudos que tinham por objeto de pesquisa os mais variados espaços escolares, espaços da casa, santuários, dentre outros. É um momento efervescente em que os pesquisadores começaram a tomar consciência de problemas novos, ou, até então ignorados como: a heterogeneidade das classes sociais, da raça, da cultura urbana e rural, do feminismo e cotidiano, e, ao mesmo tempo, criassem por sua vez novos problemas que lhes são próprios. E é nesse momento e/ou movimento que aparecem novas fontes (história dos jornais, dos periódicos) e, também, novos problemas ou até então ignorados. Ou seja, pesquisar periódicos é se conectar com um novo tipo de historiografia.

De acordo com De Luca (2008), Gilberto Freyre foi pioneiro, no Brasil, no que tange a questão das fontes impressas como fonte primária de estudo e pesquisa, a saber: “[...] pioneirismo incontestado cabia a Gilberto Freyre que por meio dos anúncios de jornais estudou diferentes aspectos da sociedade brasileira do século XIX”. (DE LUCA, 2008, p.117). Além disso, De Luca (2008) afirma que em 1960 a imprensa passou a se configurar como importante fonte primária de muitas pesquisas. Destacando-se a obra de Nelson Werneck Sodré intitulada *A história da imprensa no Brasil*, publicada em 1966¹³.

¹³“*História da Imprensa no Brasil*, de Nelson Werneck Sodré, foi publicado pela primeira vez em 1966 pela Civilização Brasileira e continua sendo, ainda hoje, quase 50 anos depois, o principal texto de referência e de consulta obrigatória para quem se aventura a estudar a história dos meios de Comunicação

Em relação aos impressos na modalidade de revista, De Luca (2008) menciona os seguintes aspectos:

[o] gênero aos poucos se individualizou em face de outras formas de impressos periódicos. A *Revista da Semana* (Rio de Janeiro, 1900), de Álvaro Teffé, é unanimemente apontada como marco do surto - que se prolongaria por décadas - das chamadas revistas ilustradas ou de variedades. Com apresentação cuidadosa, de leitura fácil e agradável, diagramação que reservava amplo espaço para as imagens e conteúdo diversificado, que poderia incluir acontecimentos sociais, crônicas, poesias, fatos curiosos do país e do mundo, instantâneos da vida urbana, humor, conselhos médicos, moda e regras de etiqueta, notas policiais, jogos, charadas e literatura para crianças, tais publicações forneciam um lauto cardápio que procurava agradar a diferentes leitores, justificando o termo variedades. Pode-se supor que tal uso cumpria função estratégica: diante do relativamente míngua público leitor/consumidor, o sucesso do negócio revista dependia de se conseguir ampliar ao máximo os possíveis interessados, daí o recurso a uma rubrica ampla, que permitia incluir de tudo um pouco. (DE LUCA, 2008, p. 121, *itálico da autora*).

Esse caráter variado e panorâmico pode ser facilmente observado nos exemplares de periódicos os quais analiso nesta tese, haja vista a profusão de temas abordados, quanto nos formatos escritos e apresentados.

A questão a ser desenvolvida a seguir diz respeito ao “quando”, “onde”, “porque” e “como” os periódicos educacionais, especialmente, a *RBEP*, fomentaram a produção de discursos sobre Didática em correlação com o campo da Formação de Professores no Brasil. Tal interrogação surge após minuciosa análise dos documentos bibliográficos, tomados como verdadeiros luzeiros para entender o fazer histórico da prática docente.

Além disso, é necessário esclarecer que a pesquisa desenvolvida foi possível por meio de um percurso metodológico que proporcionou o meu encontro com a revista, *corpus* da investigação realizada: tanto, junto aos acervos físicos e virtuais, quanto, por meio de bibliografia especializada. Sendo assim, propus-me a fazer uma pesquisa histórica, quanto à abordagem, e documental e bibliográfica, quanto às fontes. A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1964) é fonte primária deste trabalho e as revistas: *Educação* (1931-1932); *Revista de Educação* (1933-1944) e *Educação* (1945-

no país. E não poderia ser diferente. O livro é um trabalho de fôlego. Traz informações detalhadas e precisas da imprensa brasileira de 1808 até os anos 1960. O texto não foi feito às pressas, com pouco cuidado, “em cima das pernas”, como diria o próprio Nelson Werneck. Muito pelo contrário: o autor levou cerca de 30 anos na sua minuciosa pesquisa e redação.” (RIBEIRO, 2015, p.276).

1961) e *Ande* (1980) são fontes secundárias, bem como, enunciados em jornais da época.

Os exemplares da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1944 e 1965 foram localizados e recuperados junto ao acervo virtual do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) do Ministério da Educação (MEC) e junto ao acervo físico “Acervo da Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências”, Marília-SP. Bem como, as fontes secundárias desta pesquisa: artigos da revista *Andes* e artigos jornalísticos do jornal *Correio da Manhã* foram localizados e recuperados no acervo *online* “Hemeroteca digital” e no acervo físico do Centro do Professorado Paulista “SudMennucci”- Guarulhos-SP.

Pude observar que os exemplares físicos que foram localizados e recuperados nos acervos em que estive presente, no caso, “Acervo da Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências”, em Guarulhos-SP; e “Acervo da Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências”, em Marília-SP estavam, parcialmente, desgastados pelo tempo. Talvez, por ter sido manuseado por professores da educação básica e, principalmente, pesquisadores, tendo em vista que pude localizar 83 referências de textos que fazem menções e/ou citações à respectiva revista. E, também, mostra que muitos pesquisadores buscam compreender, por meio de periódicos educacionais, a nossa História da Educação Brasileira, ou, mesmo, as histórias. Já nos acervos virtuais, ou, *online* foram disponibilizados fotocópias em arquivo *PDF* (suporte material).

Em uma das etapas da pesquisa e por meio da pesquisa *documental* e *bibliográfica*, elaborei dois documentos bases que nortearam o meu trabalho, a saber: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1968)* e *bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos*: duas repartições culturais (REIS, 2021). Vale ressaltar que minha investigação vai até 1968, por conta da Reforma Universitária Lei N.5540/68 que, também, foi tão impactante para reforçar a fragmentação da Didática com o fim das cátedras. Esses documentos estão em Apêndice I desta tese, no qual estão reunidas 191 referências de textos sobre Didática na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e 83 referências de textos que mencionam e/ou citam aspectos sobre a própria revista, totalizando assim, 274 referências de textos que estão reunidas no respectivo documento e que contribuíram para desenvolvimento da pesquisa.

As referências que constam no documento *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965)* e *bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: repartições culturais* (REIS, 2021) foram elaboradas de acordo com as regras estabelecidas pela Norma Brasileira de Referências (NBR)-6023 (2018), da Associação Brasileira de Normas Técnicas- ABNT e estão organizadas em 2 seções e 34 subseções de acordo com tipo de texto. Também, os textos em si, foram localizados em banco de dados *on-line*, repositórios e *sites*, dentre outros meios de comunicação. Contudo, devo ressaltar que foi a partir dos dois instrumentos de pesquisa (Apêndice I) que pude selecionar e analisar as fontes primárias da pesquisa e a bibliografia especializada, a qual, em sua grande maioria, encontra-se, no Capítulo 1 deste texto intitulado “*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: campos de conhecimentos envolvidos e tematizações*”. Por fim, cabe dizer que a tese está organizada com esta Introdução seguida por três capítulos.

No Capítulo 1 intitulado “*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: campos de conhecimentos envolvidos e tematizações*” tive por objetivo compreender e analisar a produção impressa em livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, situando seus campos de conhecimentos e tematizações. A partir desse esforço em situar e compreender a bibliografia especializada sobre *RBEP* procurei retratar sua história e suas temáticas, com o propósito de compreender os seus campos de conhecimentos e com isso explorar a dimensão historiográfica do periódico, ou seja, contar um pouco da História da Educação brasileira. Porquanto, só foi possível avançar e consolidar o próximo capítulo por meio dos trabalhos apresentados e analisados na neste capítulo que confirmam certa insuficiência de pesquisas sobre a Didática, na *RBEP*.

No Capítulo 2 nomeado *Os fóruns de Didática nas décadas de 1970 e 1980* o objetivo foi recuperar elementos que teriam embasado as discussões em fóruns de discussão sobre Didática, na perspectiva da *práxis* docente, nas décadas de 1970 e 1980, momento de entusiasmo político, social e educacional de reabertura democrática. Tomando por base o artigo “A Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: um percurso de quatro décadas”, da professora e pesquisadora de Didática, Amélia Domingues de Castro, publicado em 1984, pode-se vislumbrar, tanto as diferentes problematizações sobre a Didática no periódico, quanto à revalorização da disciplina atrelada à dimensão política da prática docente. Embora, a maior parte do esforço da tese seja destinada a examinar as fontes primárias na *RBEP*, não se pode ignorar que há

uma culminância do pensamento pedagógico e acadêmico nos debates desses fóruns da década de 1970 e 1980, ainda que isso indique uma distância entre os intelectuais *escolanovistas* e os intelectuais críticos. Um processo que implica, inclusive, numa espécie de rompimento com o silêncio e o pensamento tecnocrático que perdurou durante toda ditadura brasileira.

No Capítulo 3, intitulado “*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: a produção do discurso sobre Didática: período de influência de Lourenço Filho (1944-1951)*”, o objetivo consistiu em analisar os 40 artigos sobre Didática que foram selecionados no período entre 1944 e 1951, na *RBEP*, momento este em que o periódico estava sob a influência do pioneiro da educação Manoel Lourenço Bergstrom Filho. Busco compreender, nos mais variados textos contidos na respectiva revista, representações acerca da Didática, ou mesmo, representações ideológicas de experiências vividas pelos próprios colaboradores-intelectuais.

O Capítulo 4, nomeado “*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: a produção do discurso sobre a Didática: período de influência de Anísio Teixeira (1952-1965)*” objetiva-se evidenciar, propriamente, 25 artigos, da *RBEP*, entre o período de influência de Anísio Teixeira, que trazem aspectos diretos e/ou indiretos sobre Didática, à época. Primeiramente, selecionei (ver em Apêndice I) 126 artigos nesse período de influência de Anísio Teixeira; desses, defini como representativos do campo da Didática, 26 artigos sobre Didática. Os anos de 1950 são marcados por inúmeras lutas educacionais e reformas: escola pública, ensino secundários, ensino experimental; Didática Moderna, dentre outros. Igualmente, a década de 1960 foi um momento de grande importância para o campo da Didática, principalmente, no que concerne à sua fragmentação (GARCIA, 2000) e ao fim das cátedras vitalícias, principalmente, com a Reforma Universitária Lei n. 5.540/68, surgindo assim, uma Didática mais instrumental e tecnocrática, ou seja, uma visão industrial penetra no campo da Didática tornando-a um produto, porém, não menos embasada em bases científicas sobre as quais a sociedade brasileira à época se constituiu.

CAPÍTULO 1

A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: CAMPOS DE CONHECIMENTOS ENVOLVIDOS E TEMATIZAÇÕES.

Neste capítulo, tenho por objetivo compreender a produção impressa em livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, situando assim, seus campos de conhecimento e tematizações.

Para efeitos de melhor organização, busquei formular resumos analíticos dos estudos e pesquisas sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos-RBEP*. Esclareço que só foi possível elaborar este capítulo mediante produção e consulta do documento que se encontra em Apêndice I neste texto, intitulado *Bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos*, no qual estão reunidas 83 referências organizadas por tipo de texto, a saber: livros, teses, dissertações, artigos, textos completos e resumos simples e expandidos. Vale ressaltar que esses estudos foram localizados, reunidos e selecionados em banco de dados *on-line*, repositórios e *sites*, dentre outros. Os resumos analíticos sobre esses estudos e pesquisas estão assim dispostos: livros, teses, dissertações e artigos.

A escolha por resumos analíticos como forma de produção de material de análise neste capítulo está embasada nas teorizações contidas no artigo intitulado “O trabalho do historiador: pesquisar resumir e comunicar”, de Levi (2014, p.3) que assegura que um dos ofícios do historiador é o de sistematizar até conseguir manusear o material e, por conseguinte, unificá-los e/ou reuni-los com o propósito de que juntos possam ser “lidos” para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Não é só comunicar o compilado de documentos, mas sim, dar formas às narrativas. Quando resumimos para manusear o material, produzimos um esforço de comunicação (LEVI, 2014). Para esse autor o “[...] problema da história não é quantificar, mas formalizar, o que é muito diferente; é encontrar uma forma científica de comunicar as coisas e não de transformar tudo numa aparente cientificidade positivista.” (LEVI, 2014, p.3).

Além disso, ancorar-me-ei nas análises do historiador francês Roger Chartier Chartier (1991; 2002) no que diz respeito às *representações*, pois, por meio dos estudos

que serão suscitados neste capítulo, busco compreender as *representações* referentes à *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* que foram elucidadas por cada autor/a de texto, mostrando assim, a forma como os artigos contidos no respectivo periódico foram recebidos pelos seus leitores e pesquisadores que se interessam pelo suporte: em sua grande maioria, os pesquisadores estão atrelados a uma instituição pública e desenvolvem pesquisa na área da Educação, salvo algumas exceções que serão mencionadas ao longo deste texto. Na visão de Chartier (199, p.178) é necessário considerar que [...] a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos; e “[...] não é somente uma operação abstrata de inteligência: é pôr em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro [...]” (CHARTIER, 1991, p. 181), ou seja, cada pesquisador/a que buscou compreender as representações coletivas da *RBEP* e produziu textos sobre ela, está circunscrito em determinado “lugar” e vinculado a determinados *hábitos*.

Diante disso, busco compreender as discussões sobre a *RBEP*, porém, faz-se necessário esclarecer que os estudos aqui apresentados nem sempre trazem a *RBEP* como fonte primária de suas pesquisas, às vezes, o periódico é fonte secundária, por exemplo, na tese de doutorado sobre o *Colégio Estadual de Minas Gerais-MG*, de Teixeira (2011), que tem como fonte primária de sua pesquisa o próprio Colégio. Também, busco compreender o campo em que essas pesquisas estão inseridas, com bases nas contribuições de Bourdieu (2002), pois essas pesquisas foram produzidas em determinados campos de conhecimento. Isto é, quando os indivíduos atuantes produzem suas próprias convenções culturais, seu próprio modo de pensar e agir – *modus operandi*.

Porém, neste momento, debruçar-me-ei nos aspectos relacionados ao campo científico, analisados por Pierre Bourdieu em busca de atingir o objetivo específico de compreender a produção impressa em livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, situando os campos de conhecimentos envolvidos e tematizações. Para tanto, norteie-me mediante o seguinte questionamento: O que buscam as pesquisas sobre a *RBEP*? E onde elas estão inseridas? De que forma essas pesquisas representam a *RBEP*? Que representações se podem extrair dessas pesquisas?

Em termos gerais, as produções desenvolvidas em um dado campo científico contribuem para o desenvolvimento da ciência. E, para isso, precisam ser legitimadas e/ou reconhecidas pelos seus pares. As produções referentes à *RBEP* foram

desenvolvidas em determinado campo científico-educacional. Inserem-se, diretamente, em um campo específico, em especial para esta pesquisa, campo da História da Educação e, por conseguinte, dos periódicos educacionais, tendo em vista que as fontes impressas são *locus* de discussão da historiografia.

Em *Vocabulário de Bourdieu*, publicado em 2017, Rogouet argumenta que

[a] estrutura do campo científico é determinada pelo estado das relações de força entre os cientistas, o qual resulta, por sua vez, das lutas anteriores e vai orientar as estratégias de cada um. Qualquer especialista em ciências investe em função da sua dotação atual em capitais e de suas aspirações – e, por conseguinte, em função da posição efetiva que ocupa no campo científico e daquela pretendida por ele. (ROGOUET, 2017, p. 68).

De acordo com Bourdieu (2002, p.10), “[...] nenhum conhecimento intelectual é desenvolvido sem instâncias específicas de seleção e de consagração propriamente intelectual [...]”, isto é, todo conhecimento produzido sobre a *RBEP* tem que ser legitimado e/ou reconhecido por um determinado campo científico que pode se manifestar por meio de: conselhos editoriais; pareceristas e bancas de avaliações. Portanto, as pesquisas acerca da *RBEP* ajudam a reconstituir, de forma geral, a História da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* que foi e ainda é palco de discussões sobre a Educação Brasileira. Além de contribuírem diretamente para com as discussões relacionadas aos periódicos educacionais do Brasil e o campo da História da Educação.

Diante disso, este capítulo está organizado em dois momentos: o primeiro contempla as produções de livros, teses de doutorado e dissertações de mestrado que fizeram menções e/ou citações sobre a *RBEP*, e, o segundo momento, destina-se aos artigos científicos que também trouxeram aspectos importantes sobre o respectivo suporte em questão.

A seguir, apresento 3 Quadros sínteses em que busco sistematizar e apresentar os campos de conhecimento das produções, no caso, dos livros, teses e dissertações, sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e suas respectivas tematizações.

Quadro 1- Campos de conhecimentos das produções – livros e teses referentes à *RBEP* entre 1990 e 2019.

Campo de conhecimento	Livros	Teses
Políticas Públicas educacionais	2	7
Psicologia da Educação	1	1
História da Educação	-	8
Filosofia da Educação		1
TOTAL	3	17

Fonte: “Bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – R. B. E. P: repartição cultural”. (REIS, 2021) (Apêndice).

No Quadro 1 busquei sistematizar os campos de conhecimentos em que centram-se as pesquisas que fazem menções e/ou citações à *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vale ressaltar que essas produções estão divididas em 2 áreas de conhecimento, a saber: Educação, 19; e História, 1.

Quadro 2- Campos de conhecimentos das produções – dissertações de mestrado referentes à *RBEP* entre 1988 e 2019.

Campo de conhecimento	Dissertações de Mestrado
História da Educação	10
Políticas Públicas Educacionais	11
Psicologia da Educação	1
Filosofia da Educação	1
Tecnologia da Comunicação	1
TOTAL	24

Fonte: “Bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP: repartição cultural.” (REIS, 2021) (Apêndice).

No Quadro 2 procurei sistematizar os campos de conhecimentos referentes às pesquisas, no caso, dissertações de mestrado, que fazem menções e/ou citações à *RBEP*. As dissertações de mestrado centram-se nas seguintes áreas de conhecimento, a saber: Educação, 19; História, 1; Letras, 1; Administração, 1; Matemática; 1; e Ciências da Comunicação; 1.

Quadro 3 – Tematizações dos livros, teses de doutorado e dissertações de mestrado que fazem menções e/ou citações à *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Temas	Quantidade de livros, teses e dissertações	Ano de publicação
Estado	2	1995 e 1990
INEP	3	1988, 2001 e 2008
Psicologia	4	1996, 2002, 2006 e 2019
Pesquisa educacional	3	1996, 2014 e 2015
Lourenço Filho	1	2001
Estatística	2	2002-2007
EJA	1	2019
Professor/ Docente	2	2001 e 2016
Escola/Ensino Secundário	3	2005, 2009 e 2014
Conselho Federal de Educação	1	2004
Ensino Médio	1	2016
Formação Continuada	1	2006
Formação de Professores Rurais	1	2015
Espaço Escolar	1	2008
Colégio Estadual de Minas Gerais	1	2011
Experiência Educacional	1	2016

Cotidiano Escolar	1	2015
Organização da Educação	1	2016
“Idéias e debates”	1	1997
Aprendizagem	1	2017
Avaliação	2	2010 e 2010
Anísio Spínola Teixeira	2	2010 e 2016
Matemática	1	2016
Pragmatismo	1	2006
Escola	2	2005 e 2012
Instrução Escolar	1	2017
Tecnologias da Educação	1	2002

Fonte: “Bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP: repartição cultural.” (REIS, 2021) (Apêndice).

Com base nessa sistematização do Quadro 3, é possível observar que os temas mais abordados em relação aos livros, teses de doutorado e dissertações de mestrado que fazem menções e/ou citações à *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* são os seguintes: INEP, 3 produções; Psicologia, 4 produções; Pesquisa Educacional, 3 produções; e Escola/Ensino Secundário, 3 produções textuais. Ao elencar os principais temas de estudos em pesquisas sobre a *RBEP* foi possível observar determinada ausência de pesquisas sobre Didática nesse respectivo periódico, o que foi propulsor para que esta pesquisa se concretizasse. De modo geral, também, é possível observar que as pesquisas em periódicos educacionais, no Brasil, vêm crescendo e contribuindo, diretamente, para uma melhor compreensão sobre a Educação, enquanto área, e a História da Educação, enquanto campo de pesquisa e conhecimento.

Sendo assim, apresento, a seguir, os resumos analíticos dos livros, teses de doutorado e dissertações de mestrado que mencionam aspectos diretos ou indiretos sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, sediada pelo INEP.

1.1. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP: uma imagem sobre educação e escola brasileira.

Dentre os estudos pioneiros sobre a *RBEP* se destaca a tese intitulada *R. B. E. P. (1944-1952): intelectuais, Educação e Estado*, de Gandini, publicada em 1990 e que posteriormente foi publicada na forma de livro. Atualmente, Raquel Pereira ChainhoGandini é professora livre-docente em Educação, na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP e atua no campo das Políticas e Filosofia da Educação¹⁴.

¹⁴ Além desses dos estudos suscitados, aqui, nesta seção com intuito de situar o campo de estudos sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, considero, importante, destacar àqueles que não puderam ser desenvolvidos com mais acuidade, por implicações da pesquisa- acesso aos documentos, anterior à

Oito anos após a publicação da tese de doutoramento de Gandini (1990), em 1998, o corpo editorial da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* faz uma remissão importante do seu trabalho, que já constava na época em formato de livro sob o título *Intelectuais, estado e educação- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)*, à luz dos estudos pioneiros sobre o respectivo periódico. Em formato de resumo analítico, na seção “Nascimento natureza e consolidação da RBEP-1944-1964”, constam trechos e análises sobre seu livro. Porém, classifico importante, algumas ponderações que a *RBEP* fez, a saber:

[a] autora examina em especial o pensamento e participação de Lourenço Filho (Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira teriam sido impedidos de atuar na revista nos primeiros anos por intervenção de Alceu de Amoroso Lima, que os considerava marxistas, comunistas...), editor e principal articulista da RBEP nesse período. M. B. Lourenço Filho, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros, talvez o principal divulgador e estimulador das idéias e dos ideais da Escola Nova, no Brasil, foi diretor do Instituto Nacional de Pedagogia (Lei nº 378, de 13/1/37), depois Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), instalado em 1938, e, mais tarde, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1972), desde sua fundação até 1947. Foi diretor/editor da RBEP, de sua criação até 1947. Sua orientação teria extrapolado em muito seu mandato: manter-se-ia mesmo durante a gestão de Milton de Andrade Silva (seu auxiliar desde a fundação da revista) de 1947 a 1952. Em 1952, assume a direção da RBEP Anísio Teixeira, outro signatário do Manifesto dos Pioneiros, também escolanovista, mas de posições político-educacionais bastante distintas das de Lourenço Filho, que irá impor uma nova orientação à revista durante seus doze anos subseqüentes: 1952 a 1964. (*REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS*, 1998, p. 98).

Gandini (1990) em suas reflexões procura compreender as perspectivas e os pressupostos políticos de alguns intelectuais da respectiva revista, principalmente, em

Plataforma Sucupira, em sua maioria: LOPES, M. M. *Mitos e utopias na educação brasileira: o professor e a construção democrática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1946-1961)*. 2001. 231 f. Tese (Doutorado em História)- Instituto de Ensino, Universidade Estadual Paulista de Júlio Mesquita Filho, Assis- SP, 2001; GEBRIM, V. S. *Psicologia e Educação no Brasil: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 1996. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Samambaia - GO, 1996; NASCIMENTO, L. J. *Seletividade no Ensino Primário e acesso ao ginásio nas décadas de 50 e 60 do século XX nos textos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 2016. ? f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado da Bahia, Salvador- BA, 2016; SILVA, M. C. *Conhecimento pedagógico e escola: um exame a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1950-1971)*. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2005.

relação ao Estado. Além de ter se debruçado a pensar sobre “[...] a influência provável da condição intelectual-funcionário, sobre a teoria e a prática educacional que são que são elaborados e implementados no Brasil em determinado período de sua história”. (GANDINI, 1990, p. 7). Em seu estudo Gandini (1990) observa que as maiores dos artigos publicados entre 1944 e 1952 eram de intelectuais ligados à burocracia pública, assim sendo, a *RBEP* um órgão de divulgação do Estado (GANDINI, 1990). Constatou que entre os *intelectuais-funcionários* que mais se destacaram nesse período foram: Lourenço Filho, tendo em vista que o respectivo pioneiro dirigia a revista nesse período; e Almeida Júnior por ter uma quantidade vasta de artigos publicados na revista. Por fim, concluiu que os chamados *intelectuais-funcionários* eram, na verdade, técnicos, isto é, tinham uma “postura” técnica. Isto é,

[...] estavam preocupados, preponderantemente, com a necessidade de fundamentar e justificar, do ponto de vista político, epistemológico e técnico, a “construção” de um ordenamento legal, do aparato administrativo- relativos à educação – e de uma determinada forma de organização e funcionamento de ambos. Pudemos constatar que as posições se dividem entre conservadores-autoritários e liberais (também alguns considerados autoritários) e que prevaleceram em termos institucionais, as opiniões dos primeiros. (GANDINI, 1990, p. 390 aspas da autora).

Não por menos, a tese *A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil estudo bibliométrico dos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – 1944-74*, de Alvarenga (1996) também foi citada e/ou mencionada pelo corpo editorial da *RBEP*, em 1998; mesmo exemplar em que trouxeram à luz a tese de Gandini (1990). Atualmente, Lídia Alvarenga é professora do Departamento de Organização e Tratamento da Informação da Escola de Ciência da Informação, da Universidade Federal de Minas Gerais-MG.

Em relação à tese de Alvarenga, a comissão editorial da *RBEP*, de 1998, afirma ser uma das teses de mais importante contribuição à revista.

O principal objetivo de Alvarenga (1996) foi compreender como ocorreu a institucionalização da pesquisa educacional por meio de sua fonte privilegiada – a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Além, de ter percorrido outros caminhos da pesquisa como:

[o]s objetivos da pesquisa se caracterizam fundamentalmente pela sua vinculação à Ciência da Informação e à área da Pesquisa Educacional: desenvolver uma análise bibliométrica dos artigos da *RBEP*; usar conceitos e princípios da Arqueologia do Saber de Michel Foucault, como suporte a estudos de artigos de periódicos e citações pertinentes

a um campo específico de conhecimento; conhecer o comportamento de uma publicação periódica, segundo análise dos artigos nela publicados e seus padrões de citações; levantar elementos para a descrição do processo de institucionalização da Pesquisa Educacional via literatura periódica. (ALVARENGA, 1996, p.8).

A tese de Alvarenga (1996) centra-se nas áreas das Ciências da Informação e Educação. Porém, é possível afirmar que a pesquisadora aplica em sua tese um método, bem conceitualizado na área das Ciências da Informação – a bibliometria. Afirma que os estudos bibliométricos contribuem, diretamente, para os trabalhos arqueológicos (ALVARENGA, 1996).

Alvarenga (1996) constata que a *RBEP*, sendo de um Órgão Oficial do Estado, ocultou manifestações importantes à época, mostrando assim, traços de excessivo poder e exclusão: faz este exame profícuo ao longo de sua tese e por meio de artigos da *RBEP* entre 1944 e 1974 – fonte primária de sua pesquisa sobre o processo de institucionalização da Pesquisa Educacional no Brasil. Sendo assim, averigua, no respectivo período da pesquisa, a presença de inúmeros artigos elaborados por católicos conservadores, mesmo sendo Anísio Teixeira considerado um liberal progressista

[...] foi o mais citado e que produziu o maior número de artigos. Líder de movimentos liberais da Educação no Brasil, e líder do INEP, de 1952 a 64, Anísio é visto como polarizador de influência e poder, no contexto da Educação brasileira, nos anos que antecederam à implantação dos cursos de pós-graduação em Educação no Brasil. (ALVARENGA, 1996, p.206).

Alvarenga (1996) conclui que a Pesquisa Educacional a partir da análise bibliométrica dos artigos selecionados é considerada:

[...] *formação discursiva, disciplina, campo científico, uma Ciência*, ou seja lá que denominação se queira utilizar para caracterizá-la, pressupõe a existência de uma série diversificada de saberes para que seja reconhecido na estrutura formal do saber. (ALVARENGA, 1996, p. 2011 grifos da autora).

Dantas (2001), em sua tese *Urduzura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*: a gestão Lourenço Filho (1938-1946) dedica-se ao estudo em relação aos materiais do INEP, entre 1938 e 1945. A pesquisadora selecionou inúmeros materiais para análise, entre os quais, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* era uma de suas fontes documentais. Sendo o INEP *lócus* de sua pesquisa, fica evidenciado que este órgão do

governo tem por objetivo, de acordo com Dantas (2011), divulgar pesquisas, estudos e informações sobre a Educação do país. À vista disso, em 1944, surgiu a *RBEP* por meio do INEP, ou seja, o INEP torna-se o órgão editor da revista e, por conseguinte, passa a ser o meio de divulgação de textos do INEP.

Em 2019, Sérgio Domingues defendeu a tese intitulada *Estudo histórico sobre a recepção da análise do comportamento de B. F. Skinner pelo campo educacional no Brasil (1961 – 1996)*. O pesquisador buscou compreender, a partir do “conceito de recepção”, e “[...] investigar o modo como teorias psicológicas podem ser recebidas em contextos socioculturais distintos daqueles em que foram originalmente elaboradas [...]”, por meio das teorias comportamentais de Skinner (DOMINGUES, 2019, s/p).

Vale ressaltar também que esse estudo centra-se no campo da Psicologia da Educação e, por conseguinte, o pesquisador utiliza a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* como uma das fontes de sua pesquisa, a saber: “[...] RBEP, publicadas entre 1961 e 1996, nas quais buscou se identificar textos (artigos, resenhas, listas de bibliografias) que fizessem referência a Skinner e a tecnologia do ensino.” (DOMINGUES, 2019, s/p).

Em sua análise, foi possível constatar que:

[a]nálise do Comportamento e a citações a B. F. Skinner publicadas na Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos – RBEP, entre 1961 e 1996, identificamos que a totalidade das citações ao autor e sua teoria ocorre nos artigos dedicados a tratar do tema Tecnologia e Educação, nos seus diversos modos de apresentação: “Instrução Programada”, “Tecnologia do Ensino”. “Programação de Ensino”, etc [...] Nestes artigos a ênfase recai sobre as ciências do comportamento, mas também a Teoria dos Sistemas como elemento característico da Tecnologia do Ensino é recorrente, em especial quando se estabelecem paralelos entre o processo produtivo na indústria e a produção no campo da Educação. (DOMINGUES, 2019, p.247).

Por sua vez, na tese intitulada *A psicologia da adolescência no discurso educacional no Brasil (1944-1959)*: um estudo sobre relações entre ciência do desenvolvimento e educação, Fernandes (2006) apresenta reflexões sobre os estudos de psicologia da adolescência que constam na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1944 e 1959. A respectiva revista é fonte primária de sua pesquisa. Também, buscou compreender, a partir de sua fonte primária e a seleção de 82 artigos, as confluências entre o campo educacional e o campo da psicologia. Particularmente, Fernandes (2006) procurou compreender quem foram os colaboradores que mais se aproximaram, ou, proferiram teorização sobre a psicologia da adolescência.

Diante disso, Fernandes (2006) conclui que:

[...] a psicologia da adolescência que circulava na RBEP e, portanto, que afetava os educadores e educandos vinculados à educação secundária, estava distante tanto da psicologia genética, concentrada em investigações sobre desenvolvimento mental, quanto da psicologia de base materialista voltada para o estudo das reações e condutas, quanto, ainda, das análises do desenvolvimento emocional, na perspectiva do inconsciente. Em contrapartida, aproximava-se de outras vertentes: da psicologia das aptidões, a partir da qual era discutida a questão do ajustamento vocacional do adolescente; da psicologia diferencial, base das propostas das estruturas de cursos secundários diferenciados; da psicologia compreensiva das vivências adolescentes de onde se chamava atenção para o risco da evasão do adolescente e sua capturação por modos de vida indesejáveis e se propunha uma pedagogia do retorno; da psicologia descritiva e funcional que estabelecia correlações psíquicas e físicas como base para o entendimento dos comportamentos sexuais adolescentes e, ainda, da psicologia dos fenômenos e atitudes, dentro da ótica do curso de vida, através da qual as vivências afetivas e sociais da idade juvenil ganhavam novo colorido. (FERNANDES, 2006, p. 233).

Na tese intitulada *A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico das estatísticas oficiais da escola brasileira*, Gil (2007) teve por objetivo compreender a relação entre educação e estatística no Brasil entre 1871 e 1940. Para isso, Gil (2007, p.7) analisou documentos que circulavam em: “[...] Diretoria Geral de Estatística, pelo Ministério da Educação e Saúde, pelo Serviço de Estatística de Educação e Saúde, pelo INEP e pelo IBGE. [...]”. Destaca a presença de “[...] artigos de Germano Jardim intitulados “A coleta da estatística educacional” e publicados na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** entre 1944 e 1945.” (GIL, 2007, p. 44 aspas e sublinhado preservados).

Ainda, sobre o trabalho de Gil (2007) pode-se afirmar que uma das análises mais profícuas de sua tese foi mostrar como, por meio do veículo de divulgação da estatística, certas imagens sobre a educação e a escola eram construídas. Nas palavras da pesquisadora:

[a]ssim como as fotografias que cada vez mais têm de fonte para o estudo histórico as estatísticas oficiais sobre a educação nacional permitem circunscrever uma certa imagem da instituição de ensino e sua presença entre as demais questões que ocupam os debates políticos e educacionais num dado período. (GIL, 2007, p. 44).

No trabalho de doutoramento intitulado *Perspectivas e percursos teórico-metodológicos nas pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos: Análises de publicações na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - 1980 a 2016*, Lima (2019)

analisou 43 artigos que circularam na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1980 e 2016 sobre Educação de Jovens e Adultos; com isso, seu objetivo, foi reconstruir os percursos teórico-metodológicos utilizados pelos colaboradores de artigos sobre EJA na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Em suas reflexões, considera que:

[e]m concordância com as formulações de Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron (2010), entendemos que os conceitos teóricos e as abordagens metodológicas formuladas por autores como Miriam Limoeiro Cardoso (1976/1979), Michel Thiollent (1987), Siomara Borba e Vera Teresa Valdemarin (2010) Jefferson Mainardes (2017) e outros autores podem contribuir para pesquisar e compreender as pesquisas em Educação de Jovens e Adultos nos contextos histórico, social, político, econômico, cultural e educacional contemporâneo [...] (LIMA, 2019, p.236).

Rodrigues (2009) em sua tese de doutoramento: *Formas de escolarização secundária e sócio-gênese de uma instituição escolar: o Ginásio Ruy Barbosa em Juazeiro, BA, (1953-1963)* teve por objetivo compreender como se constituiu historicamente o Ginásio Ruy Barbosa- Juazeiro/BA. Dentre suas inúmeras fontes, utilizou, como fonte secundária, artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* com o propósito de compreender a educação secundária no Brasil.

Dessa forma, considera que:

[c]om relação à educação secundária em sua abrangência no Brasil e seus agentes a partir da década de quarenta até o final da década de sessenta e daí em diante pode ser importante a análise da atuação de muitos agente como, Jayme Abreu, João Roberto Moreira, Nádia Cunha, Geraldo Bastos Silva e outros; de instituições centrais como a RBEP, INEP, etc.; e a RBEP, a partir de estudos de artigos sobre essa forma de escolarização e de seus autores que foram agentes do processo de constituição desse campo no Brasil. (RODRIGUES, 2009, p. 288).

Na tese de doutorado *Funcionário Intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação*, Rothen (2004, s/p) teve por intuito refletir sobre “[...] as ações dos membros do Conselho Federal de Educação, que no período de 1962 a 1968, influenciaram a efetivação da reforma universitária de 1968”. E para compreender esse período tão efervescente, tomou a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, como fonte secundária de sua pesquisa.

Rothen (2004) concluiu que os interlocutores sobre a Reforma Universitária, em 1968, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógico*, no período entre 1962 e 1968, foram:

[a] análise estatística dos autores das matérias presentes na Revista permite identificar que os autores que mais publicaram na RBEP são os que mantêm vínculo com o INEP e com o CFE. Os conselheiros que mais publicaram no período foram Anísio Teixeira, Newton Sucupira, Valnir Chagas, Pe. José de Vasconcelos, Celso Kelly, Durmeval Trigueiro e Maurício Rocha e Silva. Este fato reforça a hipótese de que a RBEP é um instrumento utilizado por parte do Conselho para exercer a liderança intelectual e moral das Reformas Educacionais, no caso desta tese, da Reforma Universitária. (ROTHEN, 2004, p.198).

Na tese de doutorado *Educação, Estado e Poder: o Ensino Médio em debate na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1962-1972), Sant`Ana (2016, s/p) buscou compreender o Ensino Médio por meio da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1962 e 1972, [...] identificando as finalidades atribuídas a esse nível de ensino de ensino e o lugar assumido por ele nas políticas públicas”.

Considera a partir de suas análises que:

[o]s intelectuais que escreveram na RBEP, sobretudo aqueles ligados ao INEP, mostraram uma preocupação em organizar e planejar um sistema de ensino que tinha como objetivo maior permitir que todos tivessem acesso à educação. Ao problematizarem a educação foram de certa forma intérpretes da massa. Com relação ao Ensino Médio, ao mesmo tempo que defenderam o fim do modelo dualista, debateram sobre como conciliar as três principais finalidades do grau médio: formativa, profissionalizante e preparatória. (SANT'ANA, 2016, p. 144).

Na tese de doutoramento *Formação continuada: cartas de alforria e controles reguladores*, Santos (2006) busca entender a formação continuada de professores no Brasil através do viés dicotômico entre liberdade e controle. Para isso, utilizou-se, como marca forte de sua pesquisa, às contribuições de Michel Foucault, especialmente os conceitos de arqueologia e genealogia, demarcando tanto acontecimentos discursivos, quanto, modos irruptivos de controle dos comportamentos.

Por meio das contribuições do filósofo francês, Santos (2006) procurou investigar os “enunciados” – nos termos conceituais da arqueologia foucaultiana - recorrentes na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* elencando uma série de transformações “[...] espaciotemporais da educação escolar da formação de professores, que se desenvolvem na primeira metade do século XX, pelo funcionamento de alguns discursos constitutivos das políticas educacionais brasileiras”. (SANTOS, 2006, p.8). Desse modo, Santos (2006) elabora análises contundentes sobre a emergência da *alforria*, um campo práticas discursivas e relações de poder para o qual a *RBEP*

contribuiu, diretamente, e, por sua vez que engendrou a necessidade “[...] aperfeiçoamento do professor e, conseqüentemente, a necessidade de complementar o curso de formação [...]” (SANTOS, 2006, p. 128), principalmente, com relação às Escolas Normais.

Na tese de doutorado intitulada *A vida do pensamento e o pensamento da vida: SudMennucci e a formação de professores rurais*, Santos (2015) teve por objetivo de compreender “[...] a natureza do pensamento educacional de SudMennucci, a partir da produção da sua biografia intelectual, segundo a perspectiva do historiador François Dosse.” (SANTOS, 2015, p.13). A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* dentre outras revistas constituíram o *corpus* documental de sua pesquisa. Mais propriamente, Santos (2015) analisa os artigos mais emblemáticos, sobre as escolas rurais e formação de professores, por exemplo, *A preparação de pessoal docente para as escolas primárias rurais*, de Lourenço Filho, publicado em 1953. É possível considerar por meio dos artigos analisados nas revistas que “[...] os autores reconhecem a necessidade de formação especializada de professores rurais, porém poucos trabalhos fazem referências aos ideais ruralistas”. (SANTOS, 2015, s/p).

Por sua vez, tese intitulada *O espaço escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1966)*, Silva (2008, s/p) teve por objetivo analisar “[...] o Espaço Escolar, a partir da arquitetura e saúde, tal como foi apresentado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no período de 1944 a 1966 [...]”. Em suas reflexões acerca do espaço escolar enunciado na *RBEP*, considera que havia um:

[...] projeto arquitetônico de elementos que, em nome da preservação da saúde, organizaram o espaço escolar para o corpo, de modo que nele não estivesse presente fatores que pudessem comprometer o seu funcionamento normal. (SILVA, 2008, p. 133).

Por isso, ao pensar em seu objeto de estudo - o espaço escolar na *RBEP*, considera pensar afimco a arquitetura escolar e a saúde, e, por conseguinte, que toda organização do espaço escolar, nessa época, destinava-se ao corpo, isto é, a saúde. O pesquisador conclui que:

[o] espaço escolar que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos apresentou em suas páginas, por meio dos textos nela publicados, no período de 1944 a 1966, mostram características que o configuram e o distinguem, ao tempo que o situam em uma determinada época e o identificam em um determinado contexto. Espaço destinado a um tipo de escola e programa educacional que, de fato, começa a ser delineado não naquele momento, especificamente, mas a partir do movimento em prol da educação e dos desdobramentos que dele resultam, na

década de 1920, quando os participantes do Movimento da Escola Nova defendiam a democratização do ensino, ou seja, uma educação que contemplasse a todos indistintamente. “Um educação para o povo”, como diziam. (SILVA, 2008, p. 132).

Dentre outras fontes documentais, Teixeira (2011) em sua tese de doutoramento intitulada *Uma escola sem muros*. Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964) utilizou um conjunto de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* como referencial teórico com intuito de compreender “[...] a produção da memória coletiva referente ao Colégio Estadual de Minas Gerais (1956- 1964), que tem como marca a excelência acadêmica, a cultura e a reflexão.” (TEIXEIRA, 2011, s/p). Para situar o Colégio em determinado contexto histórico, Teixeira (2011) analisou artigos sobre o ensino secundário que constam na *RBEP*, pois, era um momento em que o ensino secundário passava por uma reestruturação¹⁵, sendo assim,

[...] justamente num período onde, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o ensino secundário brasileiro era duramente criticado e exposto em sua ineficiência e incapacidade de atender aos jovens em idade de cursá-los. (TEIXEIRA, 2011, p.10).

Considera que as fontes utilizadas para compreender o Ensino Secundário no Brasil, dentre as quais, a *RBEP* contribuiu para

¹⁵De acordo com Romanelli (2014, p.160) em [...] 9 de abril de 1942 era promulgada a chamada Lei Orgânica do Ensino Secundário, mediante o decreto-lei 4.244. Os preceitos sobre o ensino secundário proferido por Gustavo Capanema foi que [o] ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem o ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino. (CAPANEMA *apud* ROMANELLI, 2014, p.160). Também ver em *Ensino secundário e sociedade brasileira*, de Nunes (1962). Ainda, de acordo com Romanelli (2014, p.162 aspas da autora), o Ensino secundário não era [...] diversificado só tinha, na verdade, um objetivo, preparar para o ingresso no ensino superior. Em função disso, só podia existir como educação de classe. Continuava, pois, constituindo-se no ramo nobre do ensino, aquele realmente voltado para a formação das “individualidades condutoras” [...] os objetivos reais do ensino secundário acabaram sendo desvirtuados pela pressão dessa demanda que compeliu o sistema a abrir um pouco mais suas portas, tanto à classe média emergente, quanto às parcelas das camadas populares que começavam a ver no ensino secundário uma forma de ascensão social ou uma de acrescentar prestígio ao seu *status*.

Freitas e Biccás (2009, p. 204-205 aspas dos autores) compreendem que, depois de promulgada a lei do Ensino Secundário, em 1942, às próximas décadas foram permeadas por alguns eventos, como: [c]lasses emergentes foram instaladas nas salas de professores, em depósitos, corredores, bibliotecas. Além disso, houve aumento do número de alunos por classe e em 1960 foi adotado o regime de promoção automática [...] Ao mesmo tempo, se estabilizaram os mecanismos de “aprovação compulsória” de 80% dos matriculados nos ginásios e escolas normais. Esse quadro se agrava com a criação de seções dos ginásios em grupos escolares e escolas privadas. Diante disso, [...] torna-se realidade o período noturno aberto também aos cursos secundários, o que elevou o número de ginásios de 41 em 1940 para 465 em 1962. Na prática, isso propiciou a garantia de matrícula a todos os concluintes da escola primária no ensino secundário, o que apresentou o fim dos exames de admissão, suprimidos legalmente no Estado [de São Paulo] em 1967. (FREITAS; BICCAS, 2009, p.205).

[...] além do chão, o fundo onde situamos a memória dos ex-alunos. Encontramos nelas a descrição estatística, sob vários ângulos, daqueles que estavam do lado de fora da escola secundária pública e gratuita. Nessa perspectiva a representação de uma “escola sem muros” se mostrou ambígua. A ausência de muros, no sentido arquitetônico, anunciava o livre trânsito, próprio de um espaço democrático. Mesmo sendo essa a intenção do arquiteto e a memória dos seus ex-alunos ali construída, a escola “sem muros” contrastava com o difícil acesso de grande parcela dos jovens mineiros aos seus estudos. Para ali entrar e permanecer, era preciso transpor outros muros. Essa pesquisa buscou demonstrar as tensões envolvendo essas duas lógicas. (TEIXEIRA, 2011, p. 190).

Na tese de doutoramento intitulada *A intensificação da experiência educacional contemporânea: uma perspectiva arqueogenealógica*, Vieira (2016), inspirada nas contribuições do filósofo francês Michel Foucault, analisou um conjunto de discursos acerca da invenção da educabilidade do homem diante da crise contemporânea da educação nos periódicos educacionais brasileiros. Destaca-se nesse estudo o espaço oferecido para a *RBEP* que dentre os 930 artigos selecionados conta com cerca de 170 coletados para análise.

Na dissertação de mestrado *O cotidiano escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1984-2014)*, Avelino (2015, p.20) teve por objetivo [...] investigar o que os autores têm escrito e analisado sobre o cotidiano escolar no Brasil em um período de 30 anos (1984-2014), por meio do exame das publicações divulgadas pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* [...]. Por meio de títulos, resumo e palavras-chaves, Avelino (2015), conseguiu localizar entre 1984 e 2014 cerca de 70 artigos que trazem menções sobre a temática do cotidiano escolar. Compreende por cotidiano escolar aspectos relacionados à prática pedagógica e à escola e

[...] ao espaço para o processo de ensino e aprendizagem, o local em que os conflitos entre os sujeitos escolares emergem, onde os desafios no estágio de formação de professores se evidenciam, se articulando como um espaço cultural para os jovens, e é possível observar as relações entre professor e aluno, espaço este permeado pela arte, política, filosofia e outros saberes. Assim, o cotidiano escolar é muito complexo para uma compreensão momentânea, tendo de ser analisado em todos os aspectos. (AVELINO, 2015, p. 146-147).

Braghini, em 2005, publicou a dissertação de mestrado intitulada *O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*. A autora apresenta o ideário dos colaboradores da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* sobre o ensino secundário. Ideias que permearam a década de 1950. Sua análise se

centrou principalmente nos artigos, fontes documentais, que constam na seção *Idéias e Debates* na respectiva revista. Braghini (2005) buscou compreender em sua dissertação quais eram as aspirações sobre o ensino secundário que os colaboradores proferiram na *RBEP*.

Em suas análises, Braghini (2005) considera que:

[...] a classe média [em 1950; Brasil nacional-desenvolvimentista] por ascensão social, usando o ensino secundário como via de acesso, às pressões exercidas sobre esse ensino e sobre política governamental, ou como esta mesma política, representada pelo Estado, farão repercutir, as mudanças sociais que se apresentam no Brasil eram discursos que, de alguma forma ou de outra, circulavam e todos os outros debates do período. (BRAGHINI, 2005, p.9).

Sendo assim, a *RBEP* contribuiu, diretamente, e, também, foi palanque de discussão em relação às ideias e debates sobre o ensino secundário e suas contradições. No mais, a pesquisadora afirma que o suporte serviu como elemento fundamental de convencimento público em relação à reforma do ensino secundário. (BRAGHINI, 2005, p.145). Isto é, foi por meio dos colaboradores de artigos da respectiva revista, na década de 1950, que foi criado “[...] o discurso primeiro de convencimento pela a realização da reforma de ensino secundário.” (BRAGHINI, 2005, p.145).

Na dissertação de mestrado, *Ser e sentir-se docente*: representações das dimensões emocionais do trabalho docente em periódicos educacionais e romance memorialísticos de professoras primárias, Costa (2016) teve por objetivo “[...] identificar as representações, compreendidas na acepção de Chartier, sobre as dimensões emocionais do trabalho dos professores primários em São Paulo, entre as décadas de 1950 e 1970” (COSTA, 2016, s/p). Dentre suas fontes documentais, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, fez-se presente em suas análises com o intuito de compreender, a partir de seus discursos, as dimensões educacionais e suas representações. (COSTA, 2016). Para isso, buscou analisar a produção do periódico entre 1950 e 1970, dando mais visibilidade aos discursos de Lourenço Filho. Considera, para além dos aspectos normativos-institucionais, que os colaboradores inscreviam aspectos “[...] particulares do professor, como suas emoções e implicações em sua personalidade e prática pedagógica, sendo discutidos em meio aos relatórios e textos que tentavam delimitar uma prática pedagógica ideal.” (COSTA, 2016, p.34).

Costa (2016) analisou a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, destinada à formação de professores especializada e científica, em consonância com a *Revista do Professor* que era considerada:

[...] parte inerente ao trabalho docente. Este fato permitiu a análise das dimensões emocionais do trabalho docente, como parte do habitus professoral, isto é, estruturas internas, muitas vezes inconscientes, e que são estruturadas na complexidade histórica, e que, portanto, estão vinculadas a momentos anteriores à prática e formação docente, e continuam a se estruturar a partir das múltiplas experiências vividas, e não apenas na formação especializada, como era esperado em algumas propostas de formação de professores encontradas na RBEP. (COSTA, 2016, p.121).

Chaves (2016) em sua dissertação de mestrado intitulada *Marcas de um discurso e manifestações impressas sobre organização da educação nacional nas publicações da RBEP – (1944-1946)* buscou compreender como se deu a organização educacional, entre 1944 e 1946, ano em que a *RBEP* estava sob a supervisão de Lourenço Filho. Cabe ressaltar que sua dissertação centra-se no campo da Administração Escolar. Ademais, Chaves (2016) considera que “[...] a psicologia, a filosofia, a administração e organização escolar, além da pesquisa e dados estatísticos, passaram a ser destacados como elementos relevantes para subsidiar e organizar o ensino.” (CHAVES, 2016, p.102).

Ao analisar discursos e sua efetividade, esse pesquisador concluiu que:

[é] importante ressaltar que o ideal presente no manifesto dos pioneiros de uma escola única para todos não vai se efetivar no período, uma vez que com o término do ensino primário o aluno deveria se submeter a testes admissionais para a continuidade do ensino secundário em nível de ginásio, após o término desta etapa era novamente submetido a novos testes admissional, para a continuidade do ensino secundário em nível de colégio. (CHAVES, 2016, p.105).

A dissertação de Dantas (1997) intitulada *Crônica de uma reforma anunciada: uma análise da seção e debates da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos anos de 1961-1962 e 1972-1973* foi citada pela *RBEP*, em 1998. Denotando assim sua consolidação no campo e pioneirismo e, também, contribuição para o campo educacional. Assim como, também, às teses de doutorado de Gandini (1990); Alvarenga (1996) e Dantas (2001) que também foram citadas no próprio periódico pelos seus pares com intuito de ressaltar a importância de suas produções, sendo assim, reconhecidas pelo seu próprio campo. Foram estudos vanguardistas para o campo e em relação ao *RBEP* que possibilitaram que outros estudos surgissem a partir desses.

Diante disso, Dantas (1997) investiga, majoritariamente

[...] a vinculação entre os projetos educacionais, traduzidos pelos instrumentos normativos, e os projetos globais de desenvolvimento que em cada momento eram pensados para o País, tanto no período de maior incidência do nacional desenvolvimentismo (1950-1964) quanto no que se instaura com a ditadura militar (1964...) e em que predominam idéias e ações visando à internacionalização da economia brasileira. [...] As naturezas diversas, tanto dos projetos de desenvolvimento quanto dos regimes de poder do Estado, determinam a uma revista de caráter oficial uma atuação que, sem fugir de seus objetivos originais, apresenta-se bastante distinta quanto aos autores, temáticas e diretrizes gerais em cada um desses momentos. Quais são essas características, especialmente as do segundo período (1964-1975 ou 1976), ver-se-á mais adiante, quando se analisar a produção da revista sobre a educação superior, especialmente na conjuntura da articulação, elaboração e implantação da Lei nº 5.540/1968, da Reforma Universitária. (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1998, p.100).

Enzweiler (2017) buscou na dissertação *Discursos sobre aprendizagem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* compreender a materialidade dos discursos sobre aprendizagem que circularam na *RBEP* entre 1944 e 1964. Para isso, selecionou 14 artigos da seção “Idéias e Debates” que trazem aspectos sobre a temática. Destaca as tendências dos discursos, embasados nos ideais escolanovistas sobre aprimoramento individual, ajustamento social experiência, sendo, este último, cunhado pelas análises de John Dewey. (ENZWEILER, 2017)¹⁶. Enzweiler (2017) afirma que:

[o]s discursos sobre aprendizagem mobilizados pelo movimento escolanovista brasileiro articulam-se ora ao aprimoramento individual, ora ao ajustamento social e ora ao conceito de experiência, constituindo um saber pedagógico na transversal. (ENZWEILER, 2017, p. 136).

Também foi objeto de pesquisa o sistema de avaliação na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Este trabalho foi desenvolvido por Ferrari (2010), em sua dissertação intitulada: *Uma ideia cujo tempo chegou: a institucionalização da avaliação de políticas públicas em educação no contexto do governo federal*. O pesquisador teve por objetivo compreender “[...] analisar o processo de institucionalização da avaliação de políticas públicas no domínio da educação básica, no contexto do governo federal.” (FERRARI, 2010, s/p). Para isso, fundamentou sua pesquisa a partir de duas fontes primárias, a saber: a *RBEP* e “[...] as mensagens Presidenciais encaminhadas ao

¹⁶Ver discussão análoga em “Discursos sobre aprendizagem no Brasil: uma análise da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)”, publicado no ano de 2018, de Deise Andreia Enzweiler.

Congresso Nacional na abertura de cada sessão legislativa” (FERRARI, 2010, s/p). É importante ressaltar que essa dissertação foi elaborada na área da Administração e que o pesquisador compreende a *RBEP* como um órgão que emite discursos oficiais.

Ferrari (2010, p. 127) selecionou para sua análise edições da *RBEP* que mais representam os momentos históricos-presidenciais, a saber: o Estado getulista; período democrático; regime militar; redemocratização; Fernando Henrique Cardoso; e, Luís Inácio Lula da Silva, isto é, o recorte temporal da sua pesquisa começa em 1930, com o governo de Getúlio Vargas, até os anos 2000, com o governo Lula. Considera que o maior problema em relação à educação básica, até meados de 1980, era que:

[...] a partir das ideias apresentadas nos discursos analisados nos Editoriais da *RBEP* e nas Mensagens Presidenciais, é a aplicação da oferta e universalização do acesso. A década de 1990 é o ponto de inflexão a partir do qual a qualidade da educação supera a ampliação da oferta como principal problema no domínio da educação básica. E é também o período em que a avaliação é identificada como alternativa para o problema da qualidade. (FERRARI, 2010, p.212).

Na dissertação denominada *A pesquisa educacional e a temática do financiamento nos anos de 1980 e 1990: revisitando os periódicos: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Cadernos de Pesquisa*, Ferreira (2017) buscou compreender as discussões dos pesquisadores colaboradores em torno o tema pesquisa educacional e financiamento entre 1980 e 1990, momento no qual o Brasil passava pelo processo de redemocratização. Em termos gerais, o autor procurou averiguar se esses discursos educacionais eram congruentes com o contexto da época, no caso, o emergente neoliberalismo. Vale ressaltar que essa dissertação foi desenvolvida no campo de pesquisa em currículo. O autor em suas conclusões compreende que as respectivas temáticas, mesmo recorrentes nos periódicos, foram pouco trabalhadas pelos pesquisadores.

Gil (2002) em sua dissertação intitulada *Razão em números: a presença das estatísticas nos discursos educacionais divulgados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)* analisou as formas e funções, isto é, as características dos textos que falam sobre educação com intuito de analisar suas rupturas e consonâncias. A fonte primária de sua pesquisa foi a *RBEP* entre 1944 e 1952, período no qual a revista estava sob a influência de Lourenço Filho. Gil (2002) mostra que a estatística passou a ser objeto central dos artigos e, por conseguinte, de sua pesquisa. Diante disso, conclui que foi possível localizar:

[...] artigos em que as estatísticas participam decisivamente da argumentação desenvolvida no texto, nos quais as cifras assumem destacada importância na referência laudatória das ações governamentais e indicam os progressos do ensino; outros em que os números prestam-se ao estabelecimento de uma escala de prestígio entre os estados, uma vez que expõem as situações de cada região explicitando-lhes as lacunas e indicando as situações modelares; e, ainda, artigos que tratam de situações de outros países ou momentos anteriores ao período em questão, em que os dados quantitativos não se articulam com a argumentação, limitando-se a descrever a abrangência educacional das situações mencionadas. (GIL, 2002, s/p).

Por sua vez, na dissertação de mestrado intitulada *Avaliações e qualidade da educação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)*, Kistemacher (2010) tem por objetivo analisar princípios pedagógicos que tange a avaliação e qualidade de ensino nos artigos publicados na *RBEP* entre 1944 e 1964. Para isso, buscou compreender a atuação de colaboradores que escreviam e/ou refletiam mais sobre a respectiva temática, isto é, que contribuem para consolidar testes e avaliações que medem o rendimento escolar. Destaca-se, entre os colaboradores, a atuação assídua de Lourenço Filho, criador dos *Testes A. B. C para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*¹⁷. A pesquisadora concluiu que:

[os] exames, bem como os instrumentos para realizar o diagnóstico educacional, deveriam ser construídos com base no método estatístico. Os resultados, então aferidos estatisticamente, poderiam contribuir para a construção de padrões qualidade e de um currículo adequado aos novos tempos. Contudo, os dados estatísticos, quando supervalorizados, secundarizam a complexidade da realidade educacional, que era permeada por múltiplos interesses políticos, econômicos e culturais. (KISTEMACHER, 2010, p.157).

Na dissertação: *O pensamento de Anísio Teixeira na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP (de 1952 a 1964)* Dantas (2016) desenvolveu sua pesquisa no campo da Política Educacional, assim como Kistemacher (2010). Nesse trabalho, Dantas (2016) buscou compreender o pensamento político-filosófico e a trajetória intelectual de Anísio Teixeira, na *RBEP*, entre 1952 e 1964, período no qual o renovador era diretor editorial do respectivo periódico. Contextualizando suas fontes de pesquisa, *O Manifesto dos Pioneiros* e os artigos de Anísio Teixeira, na *RBEP*, Dantas (2016) considera que:

¹⁷ Ver em *Testes A. B. C para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*, de Manoel Bergström Lourenço Filho, 13ª edição. Coleção Lourenço Filho, INEP- Ministério da Educação, 2008.

[a]inda sobre os pontos de correspondência entre o Manifesto e os escritos de Anísio Teixeira durante sua gestão no INEP, é possível identificar que o educador defendeu a ideia de uma escola pública, universal e gratuita, a qual foi igualmente defendida pelos Pioneiros da Educação Nova ao tratarem da educação, como uma função essencialmente pública e também ao abordarem a questão da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação [...] tais registros guardam identidade com o texto do Manifesto, se considerarmos o lapso temporal entre 1932, ano de publicação do Manifesto com a assinatura do educador, e 1964, ano do término de sua gestão no INEP. Três décadas se passaram e as ideias apreoadas pelos pioneiros se mantiveram presentes na produção bibliográfica de Anísio Teixeira (DANTAS, 2016, p. 88-89).

Por sua vez, Rosa (2014) em sua dissertação *Circulação de idéias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em periódicos educacionais científicos (1956-1961)* teve por objetivo compreender como ocorreu a circulação das ideias sobre a renovação pedagógica no ensino secundário por meio de periódicos. Para isso, analisou três periódicos, a saber:

[...] Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; no Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Educação e Ciências Sociais; e na revista Escola Secundária, criada pela campanha de aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. (ROSA, 2014, s/p).

Rosa (2014, p. 58-59) traz os interlocutores sobre o ensino secundário entre 1956 e 1961, nas respectivas revistas analisadas pela autora e emitidas pelo MEC. Na *RBEP* destacam-se como interlocutores do ensino secundário gratuito e universal: Abgar Renault; Jaime Abreu, com mais artigos e assiduidade no debate; Roger Gal, Alberto Rovai, Gildásio Amado, Cadmo Basto, José Roberto Moreira e Oswaldo Domienne de Freitas.

Considera que a *RBEP* contribuiu, diretamente, para fortalecer no imaginário do magistério à época que a escola secundária era

[...] tradicional, de preparação aos estudos superiores, rígido e inflexível. Para eles, [os colaboradores] o ensino secundário deveria estar voltado para a preparação à vida, com alunos ativos e criativos no processo emergente de modernização da sociedade, que considerasse as aptidões, as possibilidades e as limitações dos alunos diante dessas projeções sociais que estavam ocorrendo no país. (ROSA, 2014, p. 161).

Rezende (2016) em sua dissertação intitulada *Apropriações de teorias de Edward Lee Thorndike para o ensino dos saberes elementares matemáticos em revistas pedagógicas brasileiras (1920-1960)* tem por objetivo elucidar a recepção das teorias

do psicólogo norte-americano Edward Lee Thorndike, principalmente sua aplicação para o ensino da matemática, por meio, do exame das publicações veiculadas nos periódicos educacionais entre 1920 e 1960.

Rezende (2016) localiza e analisa, de forma bem sucinta, o quê os colaboradores das revistas em questão, no caso, da *Revista de Ensino*, *Revista do Ensino* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* compreendiam das teorias de Thorndike. Além disso, essa pesquisa de mestrado centra-se e, conseqüentemente, comunica-se dentro de um certo campo do ensino, no caso, da matemática. Também, mostra a importância de estudos sobre o ensino da matemática em periódicos educacionais. Traz à luz de suas análises o artigo “[a] psicologia a serviço da organização, posto na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1945, de São Paulo, escrito por Lourenço Filho, foi possível encontrar referências à obra de Thorndike.” (REZENDE, 2016, p.82). Estudos como esse, no campo do ensino da matemática, voltados às análises dos periódicos de educação, dão margem a futuras pesquisas, tendo em vista que o tema ainda é pouco estudado e aprofundado por um viés historiográfico.

Outra dissertação que tem como *corpus* documental a *RBEP* é a: *A recepção dos pragmatismos nos períodos educacionais brasileiros (1944-1964)*, de Ribeiro (2006). A pesquisadora tem por objetivo em seu texto “[...] reconstituir racionalmente as interpretações acerca dessa corrente filosófica e as apropriações que dela se faz para abordar os problemas e os temas educacionais emergentes [...]” (RIBEIRO, 2006, s/p). Além da *RBEP* como fonte primária de sua pesquisa, analisa mais dois periódicos com vistas a compreender o que os colaboradores entendiam por pragmatismo e suas correntes filosóficas, a saber: *Educação e Ciências Sociais*. No Brasil, um dos grandes interlocutores sobre *pragmatismo* foi o renovador e filósofo, Anísio Teixeira, que, entre 1952 e 1964, atuou como diretor da *RBEP*. Por fim, Ribeiro (2016, s/p) conclui 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.

A próxima dissertação a ser analisada foi produzida no campo da Administração Escolar com vistas a compreender a produção sobre o tema escola em periódicos educacionais que circularam entre 1995 e 2010, ano em que FHC e Luiz Inácio Lula da Silva estavam na presidência do Brasil, a saber: *A escola como objeto de estudo: o conhecimento produzido em periódicos publicados pelo INEP (1995-2010)*, de

Russo (2012). Como fontes primárias de suas pesquisas, trouxe à luz de suas análises os periódicos elaborados e emitidos pelo INEP: *RBEP* e o periódico *Em Aberto*¹⁸. Dos 35 artigos selecionados e analisados na *RBEP* entre o período proposto, observa-se que:

[...] de modo geral, todos os artigos perspectivam a escola enquanto democracia, embora tenham referenciais distintos. Há permanências na concepção de escola no que se refere à crítica aos fatores econômicos e burocráticos e a busca pela democracia. (RUSSO, 2012, p. 100).

Silva (2015) em sua dissertação, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: mapeamento e problematização do conceito de ciência na pesquisa educacional (1944-1971)* teve por objetivo fazer um mapeamento sobre os artigos que contemplaram os seguintes temas: pesquisa educacional e ciência, entre 1944 e 1971. Para fazer essa análise, dividiu sua dissertação em dois momentos, a partir da atuação de dois intelectuais e renovadores brasileiros que estavam na direção da revista, cada um em seu momento, a saber: Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Para isso, selecionou 37 artigos que apreciam as respectivas temáticas. Em suas análises, fica evidente a atuação de Anísio Teixeira, Gilberto Freyre, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Lourenço Filho e Jayme Abreu em prol de fomentar e serem precursores sobre os temas correlatos à pesquisa educacionais, e das discussões sobre as melhores correntes intelectuais. (SILVA, 2015). Conclui que:

[a] maior parte dos artigos, seja os da categoria ciência ou os da categoria pesquisa educacional, inseridos em diferentes epistemologias, procurou opinar sobre quais deveriam ser as prioridades da pesquisa educacional em prol do progresso do país. (SILVA, 2015, p. 159).

Na dissertação, *Um bê-a-bá de ordem e progresso: educação social e instrução escolar no Ceará dos anos de 1940*, Silva (2017) teve por objetivo compreender como se “[...] se articulam [os] discursos sobre uma instrução escolar e uma educação social pautada por ideais moralizadores e disciplinadores, sob a égide do progresso pátrio” (SILVA, 2017, s/p), em uma coluna em jornal nomeada “Ensino e Educação” e assinada por Coelho Sampaio, da *Gazeta Notícias*. Sendo assim, o jornal, sua fonte primária, e a *RBEP*, dentre outras fontes, subsidia suas análises como fonte secundária. Vale ressaltar que essa dissertação foi desenvolvida na área da História. A justificativa de o porquê utilizar um periódico nacional foi a seguinte:

¹⁸“Em 1981 foi lançado o ‘Em Aberto’, que possuía um caráter técnico e de assessoramento interno ao MEC, sendo modificado, mais tarde, para o atendimento de professores e especialistas fora da estrutura do Ministério.” (RUSSO, 2012, p.19).

[o] uso da RBEP como fonte para a pesquisa, em geral, será feito na intenção de investigar as questões educacionais mais latentes em nível nacional, tendo em vista o cotejamento com as ideias de Coelho Sampaio. Em específico, cumpre examinar como se representou o ser professoral na principal revista de cunho pedagógico no Brasil, no período estudado, buscando cotejar essas representações com as de Coelho Sampaio e seus pares na imprensa. (SILVA, 2017, p.21-22).

Souza (2019), em sua dissertação intitulada *Pesquisa em Educação: aspecto do processo de institucionalização na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* buscou compreender como se deu a institucionalização da pesquisa em Educação, na *RBEP*. Traz as contribuições teóricas de Florestan Fernandes e também seus artigos incorporados no periódico nacional. Não fica evidente a delimitação das fontes documentais de sua pesquisa. Considera importante em seu mapeamento sobre como se constituiu e se institucionalizou a pesquisa educacional, a partir da *RBEP* as seguintes questões: que

[a] institucionalização da pesquisa em educação [é] verificada nos debates quanto à institucionalização da pesquisa educacional na abordagem da temática pesquisa educacional, especificamente, sobre a formação do pesquisador, à cooperação institucional e à avaliação institucional. (SOUZA, 2019, p.68).

Verçosa (2010), em sua dissertação *discurso anisiano na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP no período de 1952 e 1964*, teve como objetivo entender o impacto da produção dos discursos anisianos proferidos *RBEP* entre 1952 e 1962, anos nos quais a *RBEP* esteve sob a tutela do educador e intelectual baiano. Compreende que esses “discursos anisianos” contribuíram para fomentar uma identidade para com o povo brasileiro. Diante disso, compreende que a gênese dos discursos anisianos estava no documento *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, publicado em 1932. Entretanto, anterior a esse documento oficial, o ideal republicano de homem e escola já era ensejado no final da primeira guerra mundial. Nesse período, com a derrocada das teorias darwinistas e com os imigrantes assentando-se no Brasil, dentre outras demandas sociais, os teóricos da educação do Brasil aspiravam uma escola mais abrangente. Porém, Verçosa (2010) considera que:

[u]ma característica importante no discurso anisiano é de que nos estudos promovidos pelo intelectual sua produção busca de forma rigorosa as origens de cada fenômeno, especialmente as questões sociais e educacionais. Neste sentido, a atualidade de sua obra também está assentada na base de constituição dos Manifestos, especialmente pela inauguração de algumas questões que na época não foram pensadas, nas permanências como, por exemplo: a perspectiva do

Estado laico, mas especialmente em proposições essenciais como a descentralização da educação, democratização, escola única, fundos de financiamento do ensino público e outros tantos aspectos que demonstram a rigorosidade no enfrentamento das questões. (VERÇOSA, 2010, p. 109).

Xavier (2002), na dissertação *A relação entre tecnologias da educação na perspectiva da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1994)*, apresenta aspectos de como foram fomentados e propostos os discursos sobre tecnologias da educação por meio da *RBEP*. A dissertação foi produzida na área da Comunicação e Arte. A pesquisa delimitou-se entre 1944 e 1994, período em que, segundo o autor

[...] foi analisado um veículo de mídia, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e os artigos nela editados, buscando compreender as diferentes falas sobre o tema em um novo contexto econômico, político e social que então se consolidava no país e que podemos definir como o período de modernização do Brasil. (XAVIER, 2002, s/p).

Portanto, a pesquisa de Xavier (2002) situa-se no recorte temporal de consolidação do ideário educacional nacional, diante da necessidade de modernização.

Desse ponto de vista, as produções científicas, teses e dissertações, analisadas até aqui contribuem diretamente para uma compreensão sobre a importância dos periódicos educacionais e seus impactos nas pesquisas em Educação. Graças a esse conjunto de investigações pode-se vislumbrar a tessitura de uma parte importante da História da Educação Brasileira do presente, por meio das análises relativas à Revista *Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vale destacar que boa parte das pesquisas sobre a *RBEP* foi desenvolvida nos campos da História da Educação e das Políticas Públicas Educacionais. As temáticas mais recorrentes em relação às pesquisas destinadas à *RBEP* concentram-se no Instituto Nacional de Educação e Pesquisa-INEP, em Psicologia, em Pesquisa Educacional e no Ensino Secundário.

1. 2 Artigos científicos sobre a Revista Brasileira Estudos Pedagógicos: campo em questão

Neste subcapítulo, analiso alguns artigos selecionados que constam em forma de referências de textos no documento intitulado *Bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* elaborado por mim e que constam em Apêndice I ao final desta tese. Os artigos referenciados na seção “Menções e/ou citações em artigos de revistas” estão dispostos em três momentos neste texto: primeiro, quando situo às discussões sobre Didática, principalmente, a partir de 1962, momento em que a Didática passa por

um processo de fragmentação (GARCIA, 2000); segundo, quando procuro sistematizar o percurso histórico do periódico em questão; e, por fim, o momento em que situo o campo sobre os estudos acerca da *RBEP*, isto é, a síntese bibliográfica que permitiu que eu elaborasse este texto.

Apresento, a seguir alguns Quadros sínteses nos quais são elucidados os campos de conhecimento das produções sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e suas respectivas tematizações, a saber:

Quadro 4 – Campo de conhecimento das produções – artigos científicos referentes à *RBEP* entre 1977 e 2019.

Campo de conhecimento	Artigos científicos
Políticas Públicas Educacionais	10
História da Educação	14
Psicologia da Educação	2
Biblioteconomia	1
Filosofia da Educação	2
Educação Especial	1
TOTAL	30

Fonte: “Bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP: repartição cultural.” (REIS, 2021) (Apêndice).

No Quadro 4 apresentei quais campos de conhecimentos se centram os artigos científicos que fazem menções e/ ou citações à *RBEP*, bem como, procura-se pensar as áreas de concentração: Educação, 29; e Ciências da Informação, 1.

Na sequência, no Quadro 5, apresento os temas mais abordados em relação aos artigos científicos que fazem menções e/ou citações à *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Quadro 5 – Tematizações dos artigos científicos que fazem menções e/ou citações à *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Temas	Quantidade de artigos científicos	Ano de publicação
Pesquisa Educacional	1	2000
Didática	3	1984, 2012 e 2016
Psicologia	2	1984 e 2002
Docência/ Professor	2	2001 e 2010
Ensino Secundário	1	2012
Rendimento Escolar	1	2010
LDB	1	1984
História da Educação	1	2012
Educação Superior	3	1998, 2012 e 2019
Aprendizagem	1	2018
Autores Franceses	1	1995
Estudos Quantitativos	1	2004
Cidadania	1	2018
Educação Permanente	1	1977

INEP	2	2005 e 2012
Filosofia da Educação	2	1984 e 2012
Alfabetização	1	2012
Avaliação	1	2012
Financiamento	1	2012
Políticas educacionais	2	2003 e 2012
Inclusão	1	2019

Fonte: “Bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP: repartição cultural.” (REIS, 2021) (Apêndice).

Com base nessa sistematização do Quadro 5, é possível observar que os temas mais abordados em relação aos artigos científicos que fazem menções e/ou citações à *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* são os seguintes: Didática, 3 produções; Educação Superior, 3 produções; Psicologia, 2 produções; Docência/ Professores, 2 produções; INEP, 2 produções; Filosofia da Educação, 2 produções; e Políticas educacionais, 2 produções científicas. Ao formular esse Quadro 5, o objetivo foi apresentar os temas mais recorrentes em artigos científicos sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, demonstrando assim, sua importância para com os estudos da Didática e Formação de Professores. Dentre essas 3 produções, destaco o artigo de Castro (1984) intitulado “A didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos um percurso de quatro décadas”, pois, além de Amélia Domingues de Castro ser representativa no campo de estudo da Didática, este artigo emblemático me permitiu reconstituir o campo da Didática na *RBEP*, sendo, também, precursor sobre o tema. Vale ressaltar que os artigos que mencionam aspectos sobre a Didática na *RBEP* não serão analisados neste capítulo, mas sim, no capítulo intitulado “Os fóruns de discussões sobre Didática nas décadas de 1970 e 1980”. E outros, sobre o INEP, ou, a História da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, estarão dispostos no capítulo subsequente em que trato sobre a materialidade da revista.

Em decorrência disso, apresento-vos, a seguir, os artigos que contribuíram para uma melhor compreensão dos estudos acerca da *RBEP*.

Primeiro, o artigo de Antunes (2002) intitulado “Psicologia e educação em periódicos brasileiros anteriores a 1962” que teve por objetivo compreender as relações entre as áreas de Psicologia e Educação que fundamentam o campo da Psicologia da Educação. Para isso, a pesquisadora selecionou alguns periódicos brasileiros de Psicologia e Educação para estudos, por exemplo, a *RBEP*. Antunes (2002) considera que o periódico editado pelo INEP fomentou debates importantes sobre Psicologia da

Educação, dando destaque aos artigos e percurso de Lourenço Filho, um dos maiores precursores dos testes psicológicos no Brasil. Nas palavras da pesquisadora,

[...] a RBEP constituiu-se num dos principais canais para a difusão da Psicologia da Educação, excedendo em número de publicações todos os periódicos específicos de Psicologia. Esses dados vêm confirmar análises anteriores que afirmam ter sido a Educação o principal campo no interior do qual a Psicologia se desenvolveu e se consolidou no Brasil, assim como demonstram as questões que estavam em pauta e que caracterizaram aquele momento específico. (ANTUNES, 2002, 195).

Braghini e Bontempi Júnior (2012), no artigo intitulado “As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a revista brasileira de estudos pedagógicos”, selecionaram e analisaram 54 artigos da *RBEP* que tratam sobre o ensino secundário no Brasil, consideram que havia defensores assíduos da reforma, “[...] a fim de que o ensino secundário se tornasse mais ativo, mais prático e mais popular, de forma a desprestigiar progressivamente um tipo de educação voltada para uma elite condutora.” (BRAGHINI; BONTEMPI JÚNIOR, 2012, p.242). Evidencia-se como grande precursor da reforma do Ensino Secundário no Brasil, o intelectual e diretor da *RBEP*, Anísio Spínola Teixeira. De modo geral, Braghini e Bontempi Júnior (2012, p. 245) consideram que:

[o]s artigos publicados na década de 1950 ressaltam o aparente consenso entre os colaboradores da RBEP em torno da ideia de que o mundo vinha sendo regido por “novos imperativos” culturais, que a escola deveria adotar a fim de poder operar segundo uma nova concepção de ensino. Para os seus colaboradores, era necessária uma reforma de costumes para que o prestígio dado a este nível de ensino alterasse sua finalidade, de formação das elites condutoras para uma formação média.

Nessa seara se destaca o artigo “A história da Educação na *Rbep*(1999-2011)”, de Bontempi Jr (2012), o qual acredito ser possível considerar ser pioneiro em relação ao exercício de mapear os artigos referentes à história da educação na *RBEP*, e suas tendências historiográficas, vê-se certa recorrência, nos artigos selecionados, às tendências voltadas à História Cultural e aos seguintes *corpus* documentais e empíricos: periódicos, cartas, manuais de ensino e instituições escolares. Nesses meandros, o pesquisador ao investigar o campo da História da Educação por meio dos artigos selecionados no período proposto, chega à seguinte conclusão:

[...] o conjunto expressa algumas das características da atual historiografia da educação brasileira, mas não a espelha integralmente, pela incidência da ação seletiva e interveniente do campo educacional

e do próprio periódico, para os quais a história da educação é um dos modos de abordagem de temas definidos no espectro dos problemas da educação. (BONTEMPI JÚNIOR, 2012, p. 502).

Em contrapartida, Consertti e Kistemacher (2010), no artigo “Qualidade da educação e avaliação do rendimento escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)”, têm por objetivo compreender os discursos de qualidade e rendimento escolar por meio da *RBEP* entre 1944 e 1964. Por meio de uma análise de conjuntura, as pesquisadoras buscaram entender com afínco os discursos “[...] recorrentes de desenvolvimento nacional, de progresso e de superação dos problemas sociais, via escolarização” (CONSERTTI e KISTEMACHER, 2010, p.59-60), no qual a *RBEP* contribuiu diretamente para fomentar esse discurso envolto aos ideais “nacional-desenvolvimentista” ou mesmo “populista-desenvolvimentista”.

Em consonância com esses discursos nacional-desenvolvimentista, Consertti e Kistemacher (2010) ressaltam a atuação do educador e diretor Anísio Spínola Teixeira, a saber:

[s]ob a liderança de Anísio Teixeira o Instituto passou a focalizar seu trabalho no âmbito da pesquisa educacional. Anísio defendia, entre outras coisas, que a educação deveria atender às demandas de modernização do país e servir como instrumento da democracia. (CONSERTTI e KISTEMACHER, 2010, p.62).

Também, consideram importante a seguinte análise sobre o respectivo periódico: que “[...] os discursos da *RBEP* foram legalmente sancionados pela instituição abalizadora, o INEP.” (CONSERTTI e KISTEMACHER, 2010, p.64).

Dentre as inúmeras análises profícuas dessas pesquisadoras, é preciso considerar emblemática a seguinte afirmação em relação à qualidade da educação e avaliação do rendimento escolar na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*:

[d]a avaliação subjetiva à avaliação objetiva, a padronização dos exames passou a ser defendida como um instrumento eficaz não só para diagnosticar problemas educacionais, como o de rendimento, mas também como possibilidade de assegurar a qualidade da educação nas escolas. (CONSERTTI e KISTEMACHER, 2010, p.64).

Cunha (2012), em seu artigo intitulado “Educação superior em pauta: balanço das publicações na *Rbep* no período de 1997-2011” teve por objetivo analisar 16 artigos selecionados na *RBEP* entre 1997 e 2011 que trazem aspectos sobre a Educação Superior no Brasil. Cunha (2012) dividiu os 16 artigos selecionados para análises em 07 categorias por temáticas, por exemplo: “Categoria um: perspectiva histórica e política.”;

“categoria dois: avaliação superior”; “Categoria três: estudos sociológicos das universidades”; “Categorias quatro: processos de inclusão e exclusão das universidades”; “Categoria cinco: trajetórias de formação e acompanhamento”; “Categoria seis: formação e trabalho docente”; “Categoria sete: currículo e formação profissional”. E, a partir das análises dos artigos, a pesquisadora chega à seguinte conclusão acerca do campo da educação superior, no Brasil, entre o período circunscrito:

[o] campo da educação superior é polissêmico e se desdobra em múltiplas possibilidades de abordagem. Elegemos trabalhar com categorias por temáticas, mas reconhecemos a existência de outras possibilidades, como partir dos enfoques teóricos ou metodológicos. Entretanto, mesmo guardando um especial rigor na seleção dos artigos que publica, a *Rbep* é também multirreferencial nos temas que abriga e nas filiações teórico-investigativas que acolhe. (CUNHA, 2012, p. 398, *itálico da autora*).

Outro estudo que faz alusão à *RBEP*, que pertence ao campo da Ciência da Informação, mais propriamente nas discussões que abrangem à biblioteconomia e seus meandros, é o artigo intitulado: “Influência de autores franceses na literatura de educação no Brasil”, publicado no ano de 1995 e, no qual, Fiuzza, Drummond e Pittela têm por objetivo fazer um balanço quantitativo dos autores franceses mais citados na *RBEP* entre 1944 e 1990. Diante disso, as autoras puderam verificar as seguintes questões:

[...] na década de 80 houve o maior número de citações de autores franceses; a data de publicação das obras citadas varia de 1980 a 1990, sendo que a predominância situa-se na década de 70, o autor mais citado foi Jean Piaget e o campo de estudo em que houve maior número de citações foi o da psicologia educacional. (FIUZZA; DRUMMOND; PITTELA, 1995, p.35).

Lourenço Filho foi um dos maiores interlocutores dos autores franceses da educação, nas palavras das autoras:

[é] interessante notar que o autor brasileiro com maior número de artigos com citações de autores franceses é o professor Lourenço Filho, que escreveu o importante trabalho “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, em 1930 e foi o “presidente da comissão encarregada de realizar estudos e propor um ante-projeto para as diretrizes e bases da educação, em 1948. (FIUZZA; DRUMMOND; PITTELA, 1995, p. 49 *aspas das autoras*).

Gatti (2004) em seu artigo intitulado “Estudos quantitativos em educação” traz à luz estudos sobre educação que foram publicados em vários periódicos educacionais

entre 1970 e os anos 2000. Como exemplo disso, Gratti (2004) tem como *corpus* documental de sua pesquisa a *RBEP*. Ou seja, a pesquisadora faz menção aos trabalhos emblemáticos e pioneiros que foram realizados com abordagem quantitativa, com os mais variados temas educacionais. Dentre os quais, é possível destacar o texto de Alceu Ferrari, publicado pela *RBEP*, no qual o autor faz uma análise quantitativa sobre matrículas escolares e como tema mais abrangente, analfabetismo (GATTI, 2004, p.16).

Ainda, Gatti (2004) busca evidenciar os métodos e metodologias empregados pelos colaboradores de textos das revistas selecionadas para análise. A autora demonstra, assim, as tematizações que entoaram durante três décadas, como: letramento, alfabetização, municipalização da educação, políticas educacionais, fatores sociais, dentre outros. Analisando esses registros, a pesquisadora considera que “[t]ambém é inegável que sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas.” (GATTI, 2004, p.26).

Em 1984, por meio da revista intitulada *Educar*, os autores Lorenz, Campos, Machado e Almeida (1984) publicaram o artigo intitulado “Uma análise das contribuições publicadas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”. Nesse estudo, os autores elaboraram um balanço das contribuições da *RBEP* entre 1971 e 1976 com o propósito de compreender sua própria natureza. Para isso, analisaram, propriamente, 217 textos contidos na revista e a partir deles chegaram as seguintes ponderações que “[o] período de 1971 a 1976, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* se caracterizou mais como um fórum de debates de problemas educacionais brasileiros do que como um instrumento de divulgação de pesquisas.” (LORENZ; CAMPOS; MACHADO; ALMEIDA, 1984, p. 97).

Inovando nos estudos sobre a *RBEP* e dando margem às novas pesquisas que podem suscitar desse periódico, é necessário ressaltar o artigo intitulado “A cidadania”, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1995 e 2013, de Oliveira e Corsetti (2018) que têm por objetivo “[...] compreender o conceito de cidadania veiculado na *RBEP* entre 1995 e 2013.” (OLIVEIRA; CORSETTI, 2018, p.234). Para realizar essa investigação, Oliveira e Corsetti (2018) selecionaram e analisaram 12 artigos na *RBEP* entre 1995 e 2013, com vistas a sistematizá-los em categorias pensadas pelas próprias autoras do artigo e que aglutinam a temática “cidadania”, a saber: “cidadania e prática educativa”; “cidadania e ensino superior”; “cidadania na perspectiva da história da

educação”; e, por fim, “cidadania, ética e filosofia”. (OLIVEIRA, CORSETTI, 2018, p. 238).

A partir dessa sondagem em relação ao tema “cidadania”, na *RBEP*, as pesquisadoras chegam à seguinte conclusão:

[o] termo cidadania, embora já mencionado na década de 1940, é retomado com maior intensidade a partir da década de 1980, ainda sendo considerado um tema controverso. A partir da década de 1990 e com maior intensidade depois de 2000, o tema difunde-se. (OLIVEIRA; CORSETTI, 2018, p. 241).

O minucioso artigo de Paiva (1977) é pioneiro quando diz respeito à educação permanente em artigos publicados pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. A autora dedica-se a analisar os artigos que foram publicados na [...] *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) n. 113, dedicada especialmente ao tema [...] (PAIVA, 1977, p. 67).

Dentre os inúmeros artigos que Paiva (1977) analisou sobre educação permanente, destaco o artigo de Dumerval Trigueiro Mendes,¹⁹ intitulado “[...] Um novo mundo, uma nova educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, MEC/INEP, n. 113, vol. 51, jan.-mar. 1969 p. 11.” (PAIVA, 1977, p. 75). Dumerval Trigueiro Mendes era um grande defensor da democracia e modernização das escolas, da educação permanente, principalmente, dos marginalizados em um Brasil

¹⁹Dumerval Trigueiro Mendes (1927-1987), foi educador e filósofo brasileiro. A seu respeito consta que “[a] convite dos governos da França e da Alemanha, realizou em 1957, viagem de um ano à Europa, onde observou os sistemas educacionais desses dois países, visitando também diversas universidades inglesas. Durante sua estada em Paris recebeu carta de Anísio Teixeira, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), convidando-o para o cargo de Supervisor da Campanha de Educação Complementar. Foi no Rio de Janeiro, a partir de 1958, que centrou suas atividades profissionais como educador, pesquisador, conferencista, administrador e consultor junto a empresas de planejamento educacional. Desde o primeiro ano na capital federal reintegrou-se no magistério superior, lecionando Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia da PUC/RJ. Em 1960 foi designado para integrar o Conselho Consultivo da CAPES - Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior. Por indicação de Anísio Teixeira ao Ministro Antônio Oliveira Britto, em 1961, foi nomeado Diretor do Ensino Superior do MEC, cargo que exerceu até 1964, num período bastante conturbado, como demonstra o fato de, durante sua gestão, terem passado pelo Ministério da Educação oito Ministros de Estado. Ainda em 1961 terminava a longa discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e era criado o Conselho Federal de Educação. Por convocação do Ministro Oliveira Britto, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Durmeval Trigueiro selecionaram os nomes que comporiam o Conselho recém-instituído, que se caracterizaria pelas posições doutrinárias diferentes, e até antagônicas, de seus membros. Começava a explosão desordenada do ensino superior brasileiro, a criação de faculdades muitas vezes atendendo a interesses políticos locais ou a um incipiente empresariado escolar mais atento aos lucros que à mobilização cultural, ao ensino e à pesquisa. À frente da Diretoria do Ensino Superior e da COSUPI - Comissão Supervisora do Plano de Institutos, que acabava de ser reestruturada e vinculada à Diretoria, Durmeval procurava, com a análise cuidadosa de cada proposta de surgimento de novas escolas, conter as influências clientelistas e colocar um mínimo de racionalidade na expansão do ensino superior.” Disponível em <http://www.durmevaltrigueiro.pro.br/homesite.html>

nacional-desenvolvimentista e de supremacia técnica. Debruçou-se, principalmente, em meados da década de 1960 aos estudos voltados à tecnocracia; “[...] defende a educação para todos, a apresentação da educação permanente como alternativa para a extensão da escolarização.” (PAIVA, 1977, p.75).

Paiva (1977) busca respostas à seguinte pergunta de suma importância: Educação Permanente é ideologia educativa ou necessidade econômico-social? E, considera, que

[a] educação permanente, aparece, assim, como uma ideologia pedagógica que sintetiza exigências aparentemente contraditórias: ela recupera certas preocupações democráticas ao mesmo tempo que preserva aquelas típicas da tecnocracia. (PAIVA, 1977, p. 97).

Outro texto de grande importância é o artigo “A Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*”, de Saviani (1984): professor emérito da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, filósofo e pedagogo brasileiro. Vale ressaltar que foram selecionados alguns artigos da *RBEP* – n. 150 - número comemorativo, pois, há uma discussão efervescente sobre os novos meandros que a Educação brasileira seguia, pós-ditadura, bem como, as novas redefinições e conceptualizações sobre o campo da Didática no Brasil, ainda, nesse ano, a *RBEP* completava quarenta anos de circulação. Especificamente, foram selecionados os seguintes artigos que serão analisados no decorrer deste capítulo, cada qual em seu momento, a saber: Buffa (1984), Castro (1984), Rosas (1984) e, por fim, Saviani (1984), sendo que o artigo de Castro (1984) está disposto no capítulo 2 intitulado “Os fóruns de discussões sobre Didática nas décadas de 1970 e 1980”.

Os colaboradores convidados para esse número comemorativo, fizeram uma espécie de estado da arte sumariado, buscando compreender as trajetórias e tematizações mais recorrentes nos artigos publicados na *RBEP*.

Em seu artigo, Saviani (1984) buscou periodizar

[...] as principais concepções de filosofia da educação no Brasil, tomando como ponto de referência os artigos veiculados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Para tanto, na primeira parte aborda-se, à guisa de antecedentes, a filosofia da educação no período anterior à fundação da Revista. Na segunda parte reconstitui-se a trajetória da filosofia da educação nos últimos quarenta anos para, na terceira, verificar se houve ou não correspondência entre a periodização proposta e a evolução da temática vinculada pela Revista. (SAVIANI, 1984, p. 273 grifos do autor).

A primeira parte de seu artigo diz respeito às correntes filosóficas que permearam os séculos XIX e começo do século XX: concepção humanista tradicional, sob a égide do positivismo, sob a representação dos Católicos; e a concepção humanista moderna, circunscrita em ideais liberais e representado pela Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924 e

[...] que reúnem os adeptos das novas ideias pedagógicas. Sua força revela diretamente proporcional à sua capacidade de organização. Em 1927, a ABE organiza a I Conferência Nacional de Educação, evento esse que passa a ser promovido regularmente nos anos seguintes. Em 1932 é lançado o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, que foi depois firmado na V Conferência Nacional de Educação [...] (SAVIANI, 1984, p. 276, grifo do autor).

Um dos aspectos primordiais que Saviani (1984) ressalta na segunda parte de seu artigo são as mudanças de concepções filosóficas e dos ideais de pessoa que apareceram a partir dos anos de 1940: passa-se a dar mais ênfase nos processos pedagógicos e métodos, isto é, no como fazer, “[...] de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da Biologia e Psicologia. [T]rata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.” (SAVIANI, 1984, p. 277). Porém, os ideais católicos e escolanovistas estavam em estreita consonância. Saviani (1984, p. 279) chega a cogitar a possibilidade de haver uma “[...] escola nova católica [...]”.

Nos anos de 1950, a concepção humanista moderna é preponderante, até mesmo encontrada “[...] no empenho das próprias ideias católicas em se inserir no movimento renovador das ideias e métodos pedagógicos.” (SAVIANI, 1984, p. 279).

Em 1960, de acordo com Saviani (1984), ocorre a crise de tendência humanista moderna, articulada aos preceitos e tendência tecnicista e, após os anos sessenta, vê-se a manifestação da concepção analítica em Filosofia da Educação. Percebe-se a busca de periodizar as concepções filosóficas que perpassam pelo Brasil, desde 1549, com a entrada dos jesuítas, até os anos de 1980, fim da ditadura militar brasileira.

Menciona que os maiores representantes da Filosofia da Educação na *RBEP* que propugnavam algumas das concepções filosóficas, principalmente, as de cunho humanista moderna foram:

[...] Lourenço Filho comparece dezoito vezes nos dez primeiros anos da Revista, além de diversos artigos de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Junior, Helena Antipoff, Faria Góis, além de outros, destacando-se ainda algumas traduções como H. Wallon. (SAVIANI, 1984, p. 285).

Buffa (1984), em seu artigo intitulado “Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*”, faz uma espécie de estado da arte sobre os artigos publicados no período de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional, de 1961. Além desses aspectos, denota, por meio das discussões em torno da *RBEP*, os conflitos ideológicos da época acerca dos defensores do ensino privado aos do ensino público.

Para Buffa (1984, p.304-305), os defensores do ensino público no periódico nacional de educação eram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Florestan Fernandes,

[a]ssinam a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos seja por um ou outro editorial, seja pelos escritos que reproduziu, participou intensamente das discussões e se colocou favoravelmente ao ensino público, isto é, ao direito de todos à educação, direito esse a ser assegurado pela escola pública. (BUFFA, 1984, p. 305).

Também, de alguma forma, havia conflitos ideológicos entre os defensores da escola pública. Porém, esses conflitos não eram maiores do que a luta por um ensino laico, gratuito e de qualidade, a saber:

[...] os pragmatistas, preocupados com as ações pedagógicas, defendem a escola pública em função de sua maior eficiência e do atendimento às necessidades próximas e imediatas do País, num país que passava por uma série de transformações e que deveria consolidar a democracia, para qual a escola pública tinha um importante papel a desempenhar. Os idealistas defendem a escola pública na medida em que esta escola, por não ser sectária, por ser leiga, por garantir a liberdade de consciência, é a que contribui, decisivamente, para a consecução dos objetivos supremos da educação: a afirmativa da individualidade, da originalidade e da autonomia ética do indivíduo. Havia outro grupo formado, sobretudo por professores da área de Ciências Sociais da USP, cujo líder incontestado era Florestan Fernandes que defendia a escola pública na medida em que somente esta podia se configurar como um instrumento eficaz de superação do subdesenvolvimento político, econômico, social e cultural da Nação. (BUFFA, 1984, p. 306).

Rosas (1984), em o artigo intitulado “A Psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, têm por objetivo analisar os artigos sobre Psicologia e Psicologia da Educação, publicados, entre 1944 e 1980, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Destaca como precursores e propugnadores dos estudos relacionados à Psicologia, no caso brasileiro educacional: Lourenço Filho, Noemy Silveira e Helena Antipoff que atuaram no INEP e na *RBEP*. Rosas (1984, p.325) denomina esse período, principalmente, entre 1920 e 1939, como um período de “[...]”

experiência de psicologia especificamente educacional [...]”. Além desses aspectos, menciona que, quando o INEP foi criado, em 1938, e dirigido por Lourenço Filho [...] continha seções de Psicologia Aplicada e Seleção e Orientação Profissional [...] (ROSAS, 1984, p.316).

Afirma que Lourenço Filho e Noemy da Silveira Rudolfer:

[fizeram] a primeira tentativa, no País, de uma experiência de Psicologia especificamente educacional. O serviço de Psicologia Aplicada, criado por Lourenço Filho, e organizado por Noemy da Silveira Rudolfer, em 1931, deveria compreender as seções de medidas mentais, medida do trabalho escolar, orientação profissional e antropometria: a orientação métrica e docimológica revela óbvia influência de Henri Piéron²⁰. (ROSAS, 1984, p. 316).

Sendo assim, Rosas (1984) afirma que a *RBEP* abriu grande espaço para Psicologia da Educação e “[...] acolheu uma importante amostra da produção psicológica brasileira, sobretudo no que concerne à psicologia aplicada e em suas relações com a educação.” (ROSAS, 1984, p. 331), com destaque, ao ano de 1960, em que a Psicologia da Educação estava em ascensão.

Ainda, sobre a temática “Filosofia da Educação” relacionado à *RBEP*, é preciso evidenciar o artigo “A Filosofia da Educação na Rbep: o debate filosófico nos últimos 15 anos”, publicado em 2012 na *RBEP* e escrito por Antônio Joaquim Severino. Posto isso, o objetivo do professor em Filosofia da Educação é analisar 23 artigos publicados nos últimos quinze números na *RBEP* que versam sobre a temática Filosofia da Educação e correlatos.

Filósofos e teóricos da área da Educação foram, por muitas vezes, citados e/ou mencionados nos 23 artigos selecionados para análise por Severino (2012), a saber: Rousseau, Hannah Arendt, Paulo Freire, Walter Benjamin, Dewey, Nietzsche e Karl Marx, além de terem sido dispostos ao longo do texto, em categorias filosóficas: “A ética na prática educativa”; “Os valores políticos da educação”; “A dimensão estética da educação”; “A perspectiva epistemológica do saber em educação”; e “A filosofia da Educação, pensando a natureza do processo educacional”.

Concluí que foi possível

[...] identificar a presença de uma significação filosófica da educação implícita numa elaboração puramente filosófica, ou seja, toda

²⁰Henri Piéron (1881-1964) nasceu na França e foi um dos pioneiros da Psicologia Científica e um dos maiores defensores da Psicologia Aplicada. (REIS, 2017, p.104).Ver em: PIÉRON, H. O desenvolvimento mental e a inteligência. *Revista de Educação*, 1931.Henri Piéron utiliza-se das teorias do biólogo e psicólogo, Jean Piaget. (REIS, 2017).

construção teórica de cunho filosófico traz embutida em si uma concepção de educação, assim como de política, que necessita de uma mediação filosófica para se consolidar, uma vez que se trata de duas dimensões intrínsecas da prática real dos homens, que não podem deixar de integrar uma visão filosófica da realidade, seja num âmbito epistemológico, axiológico ou ontológico. (SEVERINO, 2012, p. 533).

Em 2012, o corpo editorial da *RBEP*, n. 93, em edição comemorativa, publicou quatro artigos importantes que foram selecionados para análise em minha pesquisa. É possível observar nesses artigos os temas mais recorrentes que foram tratados pela *RBEP* nas últimas duas décadas e sistematizados pelos seguintes colaboradores convidados pela revista: Silva e Porto (2012), Souza (2012), Velloso (2012) e Weber (2012).

Silva e Porto (2012), em “A alfabetização e o Ensino Fundamental: um balanço dos estudos no período de 1998 a 2011”, tiveram por objetivo “[a]presentar um balanço da produção científica de temáticas de Ensino Fundamental e Alfabetização em 22 artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* no período de 1998 a 2011”. (SILVA; PORTO, 2012, p. 470). As autoras centram-se mais em compreender às temáticas correlatas ao Ensino Fundamental e Alfabetização, principalmente, no que concerne o direito de várias pessoas poderem estar na escola como: “[...] crianças, jovens, idosos, populações indígenas, afrodescendentes, quilombolas, do campo, de pessoas deficientes – e sobre o direito de orientação sexual, opção religiosa e políticas, entre outros”. (SILVA; PORTO, 2012, p. 478). Sendo assim, a *RBEP* foi palco de discussões sobre qualidade de ensino e direito de todos os indivíduos estarem na escola, isto é, direitos humanos:

[...] conforme explicita o art. 5º da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996): “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo” (SILVA; PORTO, 2012, p. 476 aspas das autoras).

Souza (2012), em “Avaliação educacional: tratamento do tema na *RBEP* no período de 1998 a 2010” teve por objetivo compreender a divulgação dos temas das avaliações educacionais, no período de 1998 e 2010 na *RBEP*. Para isso, a autora selecionou para análise 22 artigos sobre o assunto. De acordo com Souza (2012, p.374), a partir de 1990, o INEP passou a ser uma agência de avaliação, logo, a *RBEP*, manteve

por um período de sete anos, uma seção específica intitulada “Avaliação Educacional”. Nesse espaço, a finalidade da *RBEP* era “[...] divulgar iniciativas de avaliação do governo federal direcionadas à educação básica ou ao ensino superior” e, também, artigos que focalizam “[...] aspectos relativos à dimensão técnica da avaliação, e não às dimensões políticas e ideológicas, que remeteriam a debates sobre finalidades, implicações e efeitos das iniciativas de avaliação”. (SOUZA, 2012, p. 380-381).

Ainda, nessa perspectiva, sobre políticas públicas educacionais na *RBEP*, Velloso (2012) escreveu o artigo “O financiamento da educação na *RBEP*: temas dos últimos 15 anos” que versa sobre o tema – financiamento educacional, propriamente, selecionou 13 artigos, nos últimos quinze anos na *RBEP* que aludem sobre a respectiva temática. Velloso (2012) constata algumas questões, a saber: primeiramente, o tema financiamento aparece vinculado à educação básica – Ed Infantil e Ensino Médio; depois, às escolas públicas e particulares no que concerne aos recursos públicos; também, financiamento sob a ótica das despesas e gastos públicos; com menos recorrência, os temas “equidade” – desigualdade social e “eficiência” – para diminuir despesas, aparecem ligados ao tema financiamento educacionais; e, por fim, porém, não menos importante, “[...] o da vinculação constitucional de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino [...]” (VELLOSO, 2012, p. 365).

Por conseguinte, Velloso (2012) considera importante o papel que a *RBEP* cumpre em relação ao temário financiamento educacional:

[o]s artigos sobre o financiamento da educação publicados na Revista nos últimos 15 anos abrangeram um largo espectro de temas na área do financiamento do ensino. A *Rbep* se mostrou, assim, um periódico de consulta ou leitura indispensável nessa área. Nesses textos, os sistemas públicos de ensino, analisados principalmente pelo lado das despesas, sobressaíram entre todos os demais objetos de estudo. Além dessa tônica, os trabalhos também estiveram em consonância com outros tópicos da agenda de pesquisas do financiamento no plano internacional. (VELLOSO, 2012, p. 368).

Weber (2012), em “A *RBEP* e as políticas educacionais”, tem por objetivo analisar 20 artigos selecionados da *RBEP* que tratam sobre o tema – políticas públicas, nas últimas duas décadas. Porém, os temas correlatos às políticas públicas que foram elucidados ao longo de seu artigo são:

[...] considerações teóricas sobre políticas educacionais, com relevo ao debate sobre a qualidade e a importância do contexto histórico; apresentação de visões prospectivas como proposta ou como indicação de instrumentos metodológicos; discussão da relação entre Estado e educação com base em produção acadêmica recente; análise e

interpretação de estatísticas educacionais, predominando a demonstração de equívocos na interpretação de resultados de políticas implementadas; e análise crítica de políticas educacionais específicas sob óticas diversas. (WEBER, 2012, p. 323).

Foi possível observar que os colaboradores de artigos selecionados para análise por Weber (2012) embasaram suas análises nos seguintes teóricos: Peter Burke, Roger Chartier, Bourdieu, Michel Foucault, Popkewitz, Ball, Prost, Diana Vidal, De Certeau, Juliá, Nóvoa, Apple, Arendt, Hobbes, Locke, Rousseau, Gramsci, Bobbio, Przeworski, Therborn, Boron, Laclau, Mouffe, dentre outros. Foi ressaltado Ball, pois, “[o] debate sobre políticas educacionais parece, assim, ter como referência implícita elementos que vêm sendo destacados por autores como Ball (1993) na sua concepção de ciclo de políticas.” (WEBER, 2012, p.347). Além disso, outro aspecto importante de seu texto é quando afirma que “[...] no período desenvolvimentista, a *RBEP* foi veiculadora da ideia de promoção automática, defendida, entre outros, por Juscelino Kubitschek e Luis Pereira.” (WEBER, 2012, p. 343).

Por fim, o último artigo selecionado para compor este capítulo que consta no instrumento de pesquisa intitulado “Bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, de (REIS, 2021) – Apêndice e que contribui, diretamente, com as discussões do campo sobre os estudos e/ou pesquisas que foram desenvolvidos sobre a revista – “O professor de Educação Superior nas políticas de inclusão e de ações afirmativas”, de Wittkowski, Costa, Meneghel e Martins (2019). As autoras têm por objetivo compreender como foram retratados os docentes que atuam Ensino Superior – ES, frente às Políticas de Inclusão – PI e de Ações Afirmativas – PAA, sendo, a *RBEP* uma de suas fontes privilegiadas (WITTKOWSKI; COSTA; MENEGHEL; MARTINS, 2019).

Sendo assim, Wittkowski, Costa, Meneghel e Martins (2019, p. 13798) observaram os seguintes aspectos na *RBEP*: “[...] que as PI e PAA na ES foram abordadas pela primeira vez somente em 2009, mas desde então, houve ao menos um artigo por ano nestas temáticas [...]” além, dos “[...] artigos sobre PI e PAA constituírem quase 9% do total, indicando a importância a elas conferida. Dentre os selecionados, quase metade aborda o papel do professor.” (WITTKOWSKI; COSTA; MENEGHEL; MARTINS. 2019 p. 13798).

A princípio, também foi possível verificar nos artigos selecionados para análise neste subcapítulo que eles “contam”, em seu conjunto, uma história da educação

brasileira, isto é, por meio das análises da *RBEP* e, por conseguinte, de seus estudos é possível observar que a História da Educação Brasileira vem sendo redesenhada. Sendo assim, o historiador e/ou pesquisador ao mostrar como ocorreu, ou melhor, quais eram as tendências de um certo momento também participa do seu presente e contribui para sua construção. Afinal, quais as tendências constituídas pelos historiadores e pesquisadores no presente?

Ressalto que os artigos aqui apresentados e analisados se concentram no campo das Políticas Públicas Educacionais e na História da Educação. Os temas mais recorrentes nessas produções científicas foram: Didática, Psicologia, professor/docente, Educação Superior, INEP, Filosofia da Educação e Políticas Educacionais.

CAPÍTULO 2

OS FÓRUNS DE DISCUSSÕES SOBRE DIDÁTICA NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980

No capítulo anterior foi apresentado um panorama de estudos sobre a *RBEP*. Esse balanço reforçou a importância da revista como fonte documental e como fórum de discussão das mais variadas tendências pedagógicas brasileiras. O fato é que ao considerar a pertinência desse periódico, podem-se tirar algumas considerações para esta pesquisa. Por isso, a seguir, traçarei uma visão panorâmica da Didática, tomando como referência as discussões realizadas no início da década de 1980, ocorridas na *RBEB* e em outras revistas que circulavam na época. Sendo assim, o objetivo deste capítulo concerne em recuperar elementos que teriam embasado as discussões em fóruns de discussão sobre Didática nas décadas de 1970 e 1980 na perspectiva da *práxis* docente, num momento de entusiasmo político, social, educacional e de reabertura democrática.

A ideia inicial para formular este capítulo surgiu do encontro com o artigo “A Didática na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, um percurso de quatro décadas”, escrito por Amélia Domingues Castro²¹, publicado em 1984. Tal texto da

²¹Amélia Franco Domingues de Castro nasceu no Rio de Janeiro em 1920 e faleceu em São Paulo em 30 de agosto de 2020. Foi casada com Luiz Domingues de Castro com que teve três filhos, sendo, duas meninas e um menino. Segundo Luiz Domingues de Castro, filho da pesquisadora, escritor do prefácio do livro *Piaget e a Didática*, publicado em 1970, Amélia orgulha-se da sua trajetória como professora de Didática e, por conseguinte, da cadeira que ocupou, na USP, de Didática Geral e Específica “[...] como professora assistente substituta, isto, em 1941” (NIEPHE; SILVA, 2021). Bem como, a partir da biografia formulada pelo Museu da Pessoa, em 2018, Amélia Domingues de Castro, nos seus últimos anos quando cursava a Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras, isto, nos anos trinta, foi convidada pelo professor Onofre Arruda Penteado, para ser assistente dele. Vale lembrar que Penteado era professor de Didática nessa mesma faculdade. Segundo Castro (2018), “[...] Na Faculdade de Filosofia - depois virou Faculdade de Educação - fiquei 35 anos aqui e depois mais 15 anos em Campinas, eu trabalhei 50 anos. Não trabalhei mais porque depois mandam a gente embora, com 70 anos.” A década de 1970 marcou a trajetória da pesquisadora de Didática, principalmente, no que diz respeito aos colégios de aplicação, nos quais os professores discutiam sobre suas experiências pedagógicas: objeto de sua pesquisa desde o seu doutorado em Educação, a saber: “GEP da Terezinha Franco, o Ginásio Experimental da Lapa, foi o nosso Colégio de Aplicação, foram outros colégios de aplicação de outras faculdades particulares. Nós tínhamos uma série de outras experiências sendo feitas e nós fizemos a nossa. Foi aí que nós descobrimos toda uma área de apoio que era a psicologia genética, de Jean Piaget, que estava aparecendo como sendo alguma coisa que se relacionava muito bem com o ensino.” (MUSEU DA PESSOA, 2018). E mais, “[é], estava contando justamente que foi um episódio muito importante da minha vida profissional o episódio do Colégio de Aplicação, foi graças aos esforços do professor Onofre de Arruda Penteado Júnior, que foi instalado. Era uma escola emprestada pela Secretaria de Educação, onde o secretário de educação, era muito nosso amigo, (Solon Borges dos Reis?), nos facilitou isso. Ele não era o secretário, ele era chefe do departamento de educação. Nós assumimos aquele colégio, fazíamos uma experiência pedagógica, quer dizer, no modo de ensinar, no modo de organizar o

professora catedrática em Didática Geral e Específica contribuiu, diretamente, para a produção deste capítulo. À luz das teorizações de Garcia (2000) compreendi que, para além de seu artigo, havia um debate polissêmico e em ascensão acerca da Didática nos anos de 1980, momento de grande entusiasmo político em que o Brasil estava restaurando sua democracia após duas décadas de ditadura militar.

Por isso, doravante, apresento um mapeamento dos textos emblemáticos²² sobre Didática na década de 1980, a fim de compreender quais foram os caminhos que a disciplina Didática tomou após os anos de 1965; e, também, de textos sobre a *RBEP* que trazem aspectos diretos e/ou indiretos sobre esses campos de conhecimentos. Então, este capítulo será disposto da seguinte forma: primeiro, analiso, de forma minuciosa, textos/documentos situados na década de 1970 e 1980 sobre Didática nos mais variados suportes de leitura, no caso, livros e artigos publicados nas revistas *ANDE* e *RBEP*, logo após, faço uma breve investigação sobre a constituição do campo da Didática e Formação de Professores no Brasil, principalmente, no que concerne ao período de análise.

currículo, no relacionamento entre as matérias, no tratamento com as famílias, sabe? Foi uma experiência muito interessante” (MUSEU DA PESSOA, 2018). Por fim, Amélia menciona que: “[o] fim do colégio foi um fim político, porque o colégio ia indo muito bem, de vento em popa, mas pegou a época de 68, onde nós tivemos toda uma problemática política de pessoas que estavam interessados em introduzir uma posição política no colégio, de modo que os meninos fizeram lá uma espécie de sublevação. Todos os colégios experimentais ficaram mal vistos ao mesmo tempo, porque eles eram inovadores, porque a regressão da época da ditadura não suportava colégios abertos, inovadores, democráticos em que todos os assuntos pudessem ser discutidos, não é? De modo que todos eles foram... Não foi só o nosso. Infelizmente o nosso foi de (rodão?), como foram todas essas experiências. Um foi vocacional, que orienta, era o nosso de aplicação, e fecharam o colégio.” (MUSEU DA PESSOA, 2018). Disponível em: <http://www.apedu.org.br/site/2010/11/11/cadeira-no-22/ehttps://sites.usp.br/niephe/mulher-inovadoras/amelia-americano-franco-domingues-de-castro/>

²²Utilizo este termo histórico analisado por compreende que por meio do método *paradigma indiciário* é possível decifrar uma realidade opaca. Bem como, as zonas privilegiadas – emblemas, indícios, mitos, sinais, sintomas – podem ser elementos reveladores de fenômenos mais gerais, a saber: [a] representação das roupas esvoaçantes nos pintores florentinos do século XV, o neologismo de Rabelais, as curas dos doentes de escrófula pelos reis da França e da Inglaterra são apenas alguns entre outros exemplos sobre o modo como, esporadicamente, alguns indícios mínimos eram assumidos como elementos reveladores de fenômenos mais gerais: a visão de mundo de uma classe social, de um escritor ou de toda uma sociedade. (GINZBURG, 1989, p. 178). E mais, trata-se de formas de saber tendencialmente *mudas* – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (GINZBURG, 1989, p. 179). Sendo assim, por meio do ato de escrutinar documentos publicados entre 1970 e 1980, busquei selecionar documentos a partir de elementos pertinentes no que concerne à Didática e formação de professores. Ademais, compreendo que o objeto histórico a ser constituído nesta tese, não é algo dado e acabado, pois resulta da construção do historiador. (LE GOFF, 2001, p.9). Ver também em *O queijo e os vermes*, de Carlo Ginzburg, publicado pela Companhia das Letras, em 2006.

Sendo assim, nesse momento de grande efervescência política e redemocratização do Brasil, cujo marco histórico será a *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 1988²³, as salas de aula e as escolas brasileiras estavam em estreita consonância com o projeto de redemocratização²⁴. Tornou-se assim, evidente as múltiplas facetas e possibilidades em relação à Didática, o que chamo doravante de Didática polissêmica, ou plural, isto é, uma Didática que buscou/busca situar o aluno a partir de suas narrativas interiores e demandas individuais/coletivas, uma Didática que vai ao encontro dos ideais democráticos liberais.

2.1 A Didática entre 1970 e 1980: da tecnologia educacional – competência educacional – à valorização do discurso do compromisso político em Educação

De forma sumária as décadas de 1970 e 1980, foram marcadas por uma crise identitária da Didática e, por conseguinte, por uma crise pedagógica, tendo em vista que os pesquisadores e intelectuais do campo estavam retomando os seus conteúdos, isto é, revisando a literatura de Didática com o propósito de ressignificar o seu campo: pois, a Didática tinha ficado obscurecida pelo campo do método de ensino (CASTRO, 1985). Segundo Garcia (1995) a crise da Didática originou-se por meio do processo de fragmentação do próprio objeto de estudo do seu campo, criando assim, o campo da

²³De acordo com Bittar e Bittar (2012, p.163-164 aspas das autoras): [n]o campo da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, foram criadas, em 1976 e 1977, respectivamente, a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), que desempenharam papel importante no enfrentamento à ditadura militar [1964-1985], bem como na organização dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciências Sociais, reunindo pesquisadores de todo o Brasil e sendo fundamentais no processo de redemocratização da sociedade brasileira e da consolidação da pesquisa no país. No final da década de 80, no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, após intenso processo de discussão e organização dos mais variados segmentos da sociedade política e da sociedade civil, o Brasil promulgou a sua nova Constituição (1988). Denominada de ‘Constituição Cidadã’, a nova Carta Magna brasileira define em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “ensino fundamental obrigatório e gratuito”, considerado “direito público subjetivo”. A efetivação desse direito, um avanço em termos de políticas públicas educacionais, proporcionou mudanças importantes na educação pública brasileira.

²⁴ É de grande importância tratar sobre o tema da democracia nesse contexto, tendo em vista que a RBEP corroborou, diretamente, para a expansão do ideário em torno do ensino público no Brasil – 1948-1961. Sobre isso cabe as observações do professor e historiador Azanha (2004, p. 344) que compreende a democracia como: “[...] uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica. A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. Aliás, não poderia ser de outra maneira, pois qualquer que seja o significado que se atribua, atualmente, ao termo “democracia”, não se poderia limitar a sua aplicação a uma parcela da sociedade como na Antiga Grécia, onde a vida democrática era privilégio de alguns. Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intra-muros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica”. Sendo assim, o historiador procura “[...] distinguir entre a idéia de democratização do ensino como prática de liberdade e como expansão de oportunidades a todos, procurando mostrar como no primeiro sentido pode haver uma degradação, em termos pedagógicos, da idéia de democracia política”. (AZANHA, 2004, p. 335).

Prática de Ensino. E é nesse momento efervescente, de extinção das cadeiras de Didática Geral e Específica e das cátedras vitalícias; de reivindicações pelos professores e estudantes para melhoria do Ensino Superior no Brasil –, isto é, com uma estrutura mais flexível, que o campo da Didática mudou:

[...] assim como o momento anterior às palavras-força eram: atividade, individualidade, liberdade, experimentação, agora se enfatiza a produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle. (CANDAU, 2014, p.19).

A visão empresarial penetra no campo da Didática, ou seja, “[...] a Didática é concebida como estratégia para o alcance dos “produtos” previstos para o processo de ensino e aprendizagem”. (CANDAU, 2014, p.19). Nesse momento, meados de 1965, as perspectivas tradicionais e *escolanovistas* do ensino da Didática estavam em decadência e a tendência que se objetivava era o da tecnologia educacional que se centrava na “[...] organização das condições, no planejamento do ambiente, na elaboração dos materiais instrucionais. A objetividade e racionalidade do processo são enfatizadas” (CANDAU, 2014, p. 20).

Antes de analisar os artigos selecionados para compreender a trajetória da Didática nos anos de 1980, trago para discussão, também, neste capítulo o livro intitulado *Piaget e a Didática*, de Amélia Domingues de Castro, publicado em 1974, e o capítulo intitulado “Linguagem Didática”, de Magda Becker Soares, publicado em 1976. O encontro com essas fontes secundárias de pesquisa possibilitou uma melhor compreensão de como se constituiu a Didática entre 1944 e 1968, recorte de minha pesquisa, além de demonstrar que o campo da Didática tem suas divergências e sinuosidades.

Na obra *Piaget e a Didática*, Castro (1974) defende a concepção de Didática como exame da gênese da linguagem, a partir das perspectivas estratégicas de Piaget, “[...] sobretudo, a dupla finalidade do processo: fazer aprender e desenvolver a capacidade de aprender mais e melhor.” (CASTRO, 1974, p.15).

Pensando por meio das estratégias piagetianas a relação de ensino e aprendizagem, Castro (1974) menciona aspectos sobre uma:

[...] *didática evolutiva* vinculadas às etapas sucessivamente alcançadas pelas crianças e adolescentes, e que condicionam variação não só de interesses e tipos de atividades (por exemplo: do jogo ao trabalho, do egocentrismo à socialização, da atividade concreta a formal), mas também de conteúdos, desde que a aquisição destes depende dos esquemas assimiladores do sujeito. (CASTRO, 1974, p.14, *itálico da autora*).

Ainda, foram ressaltadas as seguintes didáticas: estrutural, operatória e psicológica (CASTRO, 1974, p.14), ambas embasadas em preceitos da teoria de Jean Piaget, fundador da epistemologia genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano.

Fica evidente em seu estudo que há uma defesa em relação à metodologia do ensino para Didática. Propriamente, Castro (1974, p.11) afirmou que a “fé no método” fora substituída pela “fé na técnica”. Desse modo, a Didática, de acordo com Castro (1974), aproximava-se mais, nos últimos tempos, da Tecnologia da Educação, isto é,

[...] em amplas orientações metodológicas e em pesquisa científica [que] dá instrumentos ao professor que lhe permitem a manipulação tanto de recursos materiais, quanto de comportamentos humanos, muitas indicações encontraremos no campo da pesquisa e da teoria piagetiana. (CASTRO, 1974, p. 11-12).

Por fim, é importante salientar que Castro (1974, p.73) compreende que a linguagem é um recurso didático e denota um:

[...] campo [que] é denominado pela disputa metodológica entre a sequência sintética ou fonética, a partir de elementos para a construção de palavras ou frases, e a sequência analítica ou global, a partir do todo para as partes. (CASTRO, 1974, p.73).

Dois anos após a publicação do livro de Castro (1974), no ano de 1976 foi publicado o livro coletânea intitulado *Educação e Linguagem*, organizado pelo historiador Jorge Nagle. Nesse livro constam “[...] cinco trabalhos apresentados no Simpósio sobre *Discursos Pedagógicos: Notas sobre seu Estatuto*, realizado em 12 de julho de 1975, na Universidade Federal de Minas Gerais.” (NAGLE, 1976, p.9). O Simpósio contou com a presença de alguns estudiosos importantes para o campo educacional, especialmente por colocarem questões ao âmbito da Didática – esses tinham por objetivo: “[...] analisar a linguagem empregada nos estudos sobre a educação para tentar um exame crítico das regras usadas na formulação dos enunciados.” (NAGLE, 1976, p.9). Nesse livro, interessa-me centrar atenção no artigo intitulado “A linguagem Didática”, de Soares (1976), no qual analisa discursos didáticos empregados ao longo dos séculos e faz críticas à sua própria origem, buscando sustentar suas análises em um discurso *cientificistas*.

No texto de Castro (1974) pode-se observar que a autora defende o uso das Tecnologias de Educação, isto é, de melhores orientações metodológicas para o trabalho

do professorado. Em contrapartida, Soares (1976) faz uma crítica a esse estatuto da Didática que dá maior ênfase às metodologias e procedimentos. Nas palavras da pesquisadora:

[e]sse caráter prescritivo e valorativo da linguagem didática, tão diverso da natureza do discurso científico, muitas vezes é empecilho ao desenvolvimento da área da ciência: é responsável, por exemplo, em grande parte, pela fragilidade da pesquisa que se vem desenvolvendo em ensino, pois é uma pesquisa que sempre se coloca nesse quadro de prescrição e valoração: será o estudo dirigido mais eficiente que a aula expositiva? Será a avaliação por questões dissertativas mais significativas que a avaliação por provas objetivas? (SOARES, 1976, p.150).

Já Soares (1976), em seu texto, argumenta veementemente que não existe uma linguagem Didática, pois, “[...] a Didática renuncia totalmente à sua realidade própria e aceita a realidade de outras ciências como realidade própria, ou “reduz” a sua realidade para adequar-se ao significado do significante adotado.” (SOARES, 1976, p.153). A pesquisadora em Educação analisa o campo da Didática por meio dos teóricos da linguagem, por exemplo, as ideias de Ferdinand de Saussure, presente no livro intitulado *Curso de Linguística Geral* – sendo este precursor de estudos do campo linguístico.

Soares (1976) faz esse exercício de analisar a Didática, propriamente, a sua linguagem por meio de teóricos da linguagem para defender a ideia de que “[...] não existe ainda uma linguagem que se possa, com propriedade, chamar de linguagem didática.” (SOARES, 1976, p.159). É possível observar também que, para Soares (1976, p.154), a concepção de linguagem tem relação, direta com a Didática, principalmente, quando alude sobre o discurso didático e afirma que a Didática adotada realidades e linguagem de outras Ciências: “[...] o discurso didático é a do vocabulário utilizado, enquanto a Didática pretende expressar a teoria em que se fundamenta.” (SOARES, 1976, p.150).

De outra parte, Castro (1974, p.73) compreende que toda linguagem, oral ou escrita, é recurso Didático, além de demonstrar, principalmente, por meio das teorias de Jean Piaget que a Didática sempre teve o seu caráter interdisciplinar e busca constituir-se por meio de estudos e contribuições de outras áreas de conhecimento. Para Castro (1974, p. 61), a linguagem do ensino ou da Didática utiliza-se:

[...] como principal recurso de comunicação, embora distribuídas de modo mais ou menos equânime entre professores e alunos: os chamados “métodos interrogativos” e as “técnicas de discussão em

grupo”. A palavra escrita assume proeminências em outras técnicas didáticas, por exemplo, “Ensino programado” ou o “Estudo dirigido”. (CASTRO, 1974, p. 61 aspas da autora).

Por fim, Soares (1976) não nega a importância da interdisciplinaridade e contribuições de outras ciências para o campo da Didática. Sua crítica fundamenta-se no seguinte aspecto:

[...] que nos parece inadequado é que a Didática use o mesmo significante para significados diferentes. Exemplificando: quando, na teoria do condicionamento operante, se fala em “reforço”, a realidade que está sendo representada não é a mesma realidade designada, quando, na linguagem didática, se fala em “reforço”. E o mesmo poderia dizer em relação aos demais termos. (SOARES, 1976, p.151 aspas da autora).

Vale ressaltar que Saviani (1984), em seu artigo intitulado “Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*”, publicado em 1984, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, o qual será apresentado e analisado no decorrer deste capítulo, ressalta e/ou cita o livro de Nagle (1976) *Educação e Linguagem*: para um estudo do discurso pedagógico, principalmente, por conter o capítulo “A linguagem Didática”, de Soares (1976). Segundo Saviani (1984, p. 280), os primeiros capítulos do livro de Jorge Nagle representam uma “[...] concepção analítica de filosofia da educação no Brasil. O trabalho de Trevisan se situa mais na direção do estruturalismo [e] o texto de Magda Becker Soares documenta a influência da concepção analítica na área de Didática.” (SAVIANI, 1984, p. 281-282).

É possível, tomando a argumentação de Saviani (1984), averiguar as principais tendências que estruturam o debate sobre o fazer docente. Portanto, havia uma tendência analítica representada no trabalho de Magda Soares, outra tendência estruturalista presente nas análises de Castro (1974) que busca compreender a Didática por meio das teorias de Jean Piaget, colocando assim em voga o discurso científico sobre a Didática – isto é, *cientificização* da Didática.

Alguns anos depois, em 1982, houve um Seminário importante para o campo da Didática – “A Didática em questão” que fora organizado pelo Departamento de Educação, da PUC-Rio de Janeiro-RJ em “[...] 16 a 19 de novembro de 1982, com o apoio do CNPq, e do qual participaram 65 professores de 17 unidades da federação.” (CANDAU, 2014, p.9). Desse Seminário, ainda no mesmo ano, surgiu o livro intitulado

A *didática em questão*, organizado por Vera Maria Candau²⁵, que atualmente se encontra em sua 36ª edição.

Desse evento, originou-se o *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* - ENDIPE, um marco fundamental para a produção acadêmica e para a discussão dos rumos da Didática no Brasil. Nas palavras da organizadora e professora emérita, “[a] Didática em questão constituiu um marco na história da reflexão da Didática no país.” (CANDAU, 2014, p. 10). Em termos gerais, os debates dessa coletânea de textos organizados por Candau (2014) tinham por objetivos ressignificar o ensino e pesquisa sobre Didática no país, tendo em vista que “[a] área de educação passava por uma ampla revisão crítica. A perspectiva didática então dominante nas disciplinas integrantes dos cursos de formação de educadores”. (CANDAU, 2014, p. 09).

Com a pretensão de compreender qual o paradigma da Didática, os autores e colaboradores: Balzan (2014); Candau (2014) Luckesi (2014) e Santos (2014) debruçaram-se a pensar a Didática mediante diversos pontos de vista. A seguir sintetizo alguns pressupostos: estado da arte sobre Didática; pesquisa-ação; recursos didáticos; pressupostos teóricos sobre Didática; a Didática como ação educativa e processual; a Didática como experiência concreta da ação; o ensino por meio da solução de problemas; a Didática por meio de um estudo da realidade do aluno; aprendizagem por meio da experiência; e, por fim, que o docente enseje tornar-se um investigador.

Esses mesmos autores e colaboradores que escreveram textos para o evento de Didática, da PUC-Rio, em 1982, concordavam que a Didática precisava ultrapassar algumas esferas, a saber: do “como fazer”, modelar e receituário para “o que fazer”, trazendo a Didática, para o plano reflexivo e crítico. Nessa época, estava em questão o confronto entre competência técnica e compromisso político. Mas, também, de acordo com Dumerval Trigueiro Mendes existe uma relação dialética entre os intelectuais e o processo político educacional brasileiro. Participando da condição de agentes nos processos políticos-educacionais, Trigueiro (1998) aponta para três tipos de intelectuais: ortodoxos, críticos e tecnocratas. O primeiro atuaria na esteira das linhas de

²⁵Vera Maria Ferrão Candau “[...] é professora emérita do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Assessora experiências e projetos sócio-educativos no país e no âmbito internacional, particularmente em países latino-americanos. Tem ampla experiência de ensino desde a escola básica aos cursos de licenciatura, mestrado e doutorado. É coordenadora do grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), através do qual tem desenvolvido sistematicamente pesquisas sobre as relações entre educação e cultura(s)” (REDE NACIONAL DE CIÊNCIAS PARA EDUCAÇÃO, 2015).

homogeneidade do Estado; o segundo toma o papel de fazer a crítica com o esforço de superar as contradições entre uma educação tradicional pensada nos moldes da monarquia, quer dizer, uma educação elitista, e uma educação moderna, democrática engendrada por contradições de classe que longe do elitismo possui *massa e dinamismo*; e por fim, os tecnocratas são os intelectuais que “articulando o poder e o saber, e substituindo a compreensão da totalidade através da lógica reflexiva e operativa por uma lógica linear e meramente técnica”. (MENDES, 1998, p.12), corroboram com o tecnicismo, substituindo os valores de humanização da educação pelo horizonte da competência técnica.

Segundo Vieira (2008), a possibilidade de estudo nas Ciências Sociais e históricas sobre a ocupação intelectual no Brasil e suas relações com o papel do professor passa por três grandes interlocutores: Karl Mannheim (1968), Antonio Gramsci (1982) e Pierre Bourdieu (1992: 2002). Seus desdobramentos refletem em algumas áreas de discussão. Compreendendo o embate, poderíamos dizer que há uma concepção *técnica* do papel do educador e outra crítica.

A perspectiva técnica de educador acredita em investir por meio de métodos científicos os educadores, propiciando uma experiência em educação que privilegia o saber-fazer em detrimento do saber-expressar. Essa visão tem como meta formar sujeitos técnicos, o resultado da aplicação técnica.

A perspectiva crítica que localizamos entre os anos de 1980 e 1990 tem como principal influência teórica o materialismo histórico-dialético, as publicações de: Dermeval Saviani (1983, 1989), José Carlos Libâneo (1984), Moacir Gadotti (1978) e Niedson Rodrigues (1987, 1989) ajudaram na proliferação do discurso crítico no Brasil. Outra corrente também é o chamado “reprodutivismo”, representado especialmente por publicações em torno da obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1992, 2002), o qual via a escola *in lócus* da reprodução de capital econômico e cultural das classes dominantes. A crítica da educação no primeiro caso embasava-se na análise da ideologia de que era preciso levar os “educandos” ao patamar da consciência crítica e a segunda enraizou-se na crítica da legitimação e interiorização do *habitus* da classe dominante e do processo de diferenciação social consequente desta forma de dominação.

Sabe-se bem que o tecnicismo traz aspectos relacionados ao “como fazer”, valendo-se mais da técnica. E o paradigma do “o que fazer” tem mais um viés filosófico de pensar a prática pedagógica. Penso que mais que mudar a pergunta norteadora de

uma dada época, mudam-se paradigmas com essas perguntas e, por conseguinte, o *status quo* da Didática. Pois, além de estar “[...] ultrapassando a esfera do “falar sobre” e começando a “fazer com”. Em lugar de falar sobre o conceito de “Educação bancária”, viver com nossos alunos, aqui e agora, uma situação da Educação bancária.” (BALZAN²⁶, 2014, p. 106 aspas do autor). É a arte de fazer com o indivíduo. É pensar no porquê fazer, isto é, no processo, e não somente no como fazer.

Candau (2014) escreve o texto “A Didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância”²⁷, no qual tem por objetivo compreender e analisar, criticamente, “[...] a evolução do ensino de Didática da década de 60 até hoje” (CANDAU, 2014, p.16), no caso, até 1980. A autora compreende por Didática um processo de aquisição de atitudes, tais como: “[...] calor, empatia, consideração positiva incondicional.” (CANDAU, 2014, p.14). Sendo assim, é indispensável, para a autora, o componente afetivo intrínseco ao processo de ensino e de aprendizagem. Isto é, nessa aquisição de atitudes, é imprescindível que o professor seja um agente afetivo e empático no processo de ensino e de aprendizagem. E que busque agir de forma intencional a partir das condições socioeconômicas e políticas de dada realidade. (CANDAU, 2014, p. 14-15).

Outro aspecto de relevância no texto de Candau (2014, p.15) é quando busca entender a dimensão técnica do processo de ensino e de aprendizagem “[...] como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor proporcionem a aprendizagem.” Para Candau (2014), quando essa dimensão político-social é dissociada:

[a] dimensão técnica é privilegiada, analisada de forma dissociada de suas raízes político-sociais e ideológicas, é vista como algo neutro e meramente instrumental. A questão do “fazer” da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o “por que fazer” e o “para que fazer” e analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada. (CANDAU, 2014, p.15).

Ainda, Candau (2014) compreende, ao analisar o curso da Didática entre 1960 e 1980, que a perspectiva *escolanovista* para o ensino de Didática aproximava-se mais de uma prática pedagógica respaldada em atitudes afetivas e empáticas, atitudes intencionais e críticas, valendo-se sempre da realidade concreta do aluno. Assim sendo,

²⁶ Em o artigo intitulado “A pesquisa em Didática – realidade e propostas”, de Balzan (2014), publicado no livro *Didática em questão*.

²⁷ Vale ressaltar que esse texto que foi apresentado no Seminário *A Didática em questão*, em 1982, e também fora anexado, na íntegra, na revista da *Associação Nacional de Educação-ANDE*, ano 6, nº11, de 1986.

de acordo com Candau (2014, p. 20), na “[a]bordagem escolanovista: a dimensão humana também é salientada e a relação professor-aluno é repensada em bases igualitárias e mais próximas do ponto de vista afetivo” – humanismo moderno.

Por fim, Candau (2014) afirma que muitas vezes os professores nutrem atitudes de negação referente à prática real da sala de aula, tornando assim, inviável a perspectiva didática. Noutro caso exaltam-na de forma a não conseguir levar ao plano do real, idealizando-a, isto é, práticas idealizadas, causando assim,

[a] desvinculação entre a teoria e a prática pedagógica reforça o formalismo didático: os planos são elaborados segundo as normas previstas pelos cânones didáticos; quando muito, o discurso dos professores é afetado, mas a prática pedagógica permanece intocada. (CANDAU, 2014, p. 21).

Outro texto que mostra as aspirações sobre Didática em determinada época, no caso, na década de 1980, e que consta no livro *A didática em questão*, organizado por Candau (2014), intitula-se: “O papel da Didática na formação do educador”, escrito por Luckesi (2014) que tem por objetivo compreender a impactos teóricos e políticos da Didática na formação de professores, especialmente, ao passo que “[...] o papel da Didática – destina-se a atingir um fim – a formação do educador”. (LUCKESI, 2014, p.26).

De modo geral, Luckesi (2014) acredita que o educador tem um papel “interferidor”, isto é, “[...] o educador é o profissional que [se] dedica à atividade de intencionalidade criar condições de desenvolvimento de condutas desejáveis, seja do ponto de vista do indivíduo, seja do ponto de vista do grupamento humano”, desenvolvendo assim, em seus alunos, atitudes críticas de alargamento dos horizontes humanos. (LUCKESI, 2014, p. 26). Vale ressaltar que a maioria dos escritores que colaboraram no livro *A questão da didática* concordam que é necessário desenvolver atitudes político-filosóficas nos alunos em geral, e que essa seria a máxima da Didática (LUCKESI, 2014, p.26-27).

Outro aspecto preponderante no texto de Luckesi (2014, p. 28-29) é que faz parte do papel do educador estar na base do desenvolvimento e execução de um projeto histórico, além, de ser necessário buscar opções teóricas que embasam sua própria prática docente, isto é, opções político-filosóficas.

Luckesi (2014) faz uma crítica em relação ao papel do educador visto como facilitador de alguns conteúdos – concepção tecnicista, a saber:

[...] o ensino da didática passou a ser um ensino voltado para a aprendizagem dos modos de conseguir, do ponto de vista do “saber fazer”, que alguma coisa seja ensinada de tal maneira que o educando aprenda com maior facilidade, por isso, mais rapidamente. A didática passou a ser uma hipertrofia dos modos de fazer, da discussão do “como” se chega a um determinado fim. (p. 30).

Sendo assim, ao contrário dos pressupostos tecnicistas que enfatizam o “saber fazer” e colocam o educador na posição de facilitador, Luckesi (2014) propõe que o educador busque meios para atingir o fim, ou seja, que a Didática é o meio para atingir o fim, que é aprender (LUCKESI, 2014, p. 33).

Por fim, resalto, ainda analisando a coletânea de textos organizados por Candau (2014), o texto intitulado “Pressupostos teóricos da Didática”, de Santos (2014) que dialoga diretamente com as concepções de Didática de Luckesi.

Primeiramente, Santos (2014, p.42) compreende por Didática uma tecnologia aplicada “[...] que se desenvolve em decorrência dos estudos que ciências, como Psicologia, Biologia e Sociologia entre outras, lhe apresentam sobre problemas de ensino e aprendizagem”. Isto é, toda técnica possui

[...] sua intencionalidade/ ideologizada: enquanto instrumentalização técnica, a didática não pode, por conseguinte, ser tratada como um componente isolado, como algo em si mesmo, sem levar em conta considerações da ordem dos valores e dos fins, pois ela não se justifica a si mesma, apesar da pretensão da neutralidade que toda técnica advoga para si enquanto decorrente de teorias científicas às quais serve inclusive de critério de validação pela verificação e sua eficácia constatada nas observações dos resultados obtidos. (SANTOS, 2014, p.42).

A Didática tem vários pressupostos teóricos que a fundamentam, advindos de uma Teoria da Educação, além, de toda prática humana, no caso, aqui, a de ensinar, ter seus pressupostos teóricos. (SANTOS, 2014, p.37).

Em 1982, José Carlos Libâneo escreveu o artigo intitulado “Tendência pedagógica na prática escolar” publicado pela *Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE*. Neste artigo o autor tem por objetivo compreender as tendências pedagógicas liberais e as tendências progressistas, sendo, as primeiras embasadas pelos pressupostos teóricos de uma pedagogia tradicional, renovada e tecnicista, e as últimas, de cunho libertária, libertadora e crítico social. Libâneo (1982) crítica às tendências pedagógicas de caráter liberal, por não se atentar para o cotidiano dos alunos e suas realidades sociais. Além disso, separa, em dois momentos, a tendência renovadora, sendo, a primeira

[...] renovada progressista, ou, pragmáticas, principalmente na forma difundida pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira (deve-se destacar também a influência de Montessori, Decroly e, de certa forma, Piaget; e a renovada não diretiva, orientada para os objetivos de auto-realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações inter-pessoais, na formulação do psicológico norte-americano. (LIBÂNEO, 1982, p. 3).

Esse pesquisador também coloca como marco de programação do modelo tecnicista, as seguintes reformas: “[...] 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o ensino superior e ensino 1º e 2º graus [...]” (LIBÂNEO, 1982, p.8).

Já em relação à pedagogia progressista e suas tendências, Libâneo (1982), menciona os seguintes fatores, a saber: que as tendências, no caso, a libertadora, tendo como seu representante Paulo Freire; a libertária à sua frente Célestin Freinet; e crítico-social – representada por Demerval Saviani e pelo próprio autor. Detendo-se mais na última perspectiva, Libâneo (1982) argumenta que as tendências progressistas embasam-se nos seguintes preceitos: anti-autoritarismo, autogestão, cotidiano e realidades do alunado, no conhecimento que resulta das experiências, em conteúdos a partir dos interesses dos alunos e na transformação da realidade. Contudo, a tendência crítico-social seria a que mais o intelectual se aproxima, pois, compreende a escola como mediadora entre o indivíduo e o social. Além disso, essa tendência, ou, Didática tem como preceito a democratização do ensino para as camadas populares, visando à “[...] transformação estrutural da sociedade brasileira” (LIBÂNEO, 1982, p.15), isto é, uma didática atenta ao processo de redemocratização em que o Brasil passava, principalmente, após 1985, com o fim da Ditadura-Militar.

Por fim, Libâneo (1982) ressalta que o papel do professor em uma escola que visa à transformação social – tendência crítico social é de:

[...] mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão sintética, mais organizada e unificada. (LIBÂNEO, 1982, p.13).

Em continuidade com o artigo “Tendências Pedagógicas na prática escolar” analisado acima, Libâneo publicou na *Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE*²⁸, em 1984, o artigo intitulado: “Didática”. Nesse texto, Libâneo (1984) demonstra a “[...] importância e a validade de uma didática contextualizada social e

²⁸Em 1979, foi fundada a Associação Nacional da Educação (ANDE) que, no ano seguinte, isto é, em 1980, começou a editar revista com a mesma nomenclatura. Vale ressaltar que Demerval Saviani fez parte, nessa época, do conselho editorial da revista.

historicamente [...]” a partir da “[...] perspectiva da pedagogiacrítico-social dos conteúdos.” (LIBÂNEO, 1984, p.22).

Nessa perspectiva crítico-social, o professor torna-se mediador da ação pedagógica, ou seja, o docente é um mediador entre o conhecimento elaborado e suas experiências de vida e a “[...] ruptura dessa experiência para elevá-lo a uma visão mais elaborada do conhecimento [...]” (LIBÂNEO, 1984, p.30), além, de ser comprometido com a transformação social, isto é,

[...] um professor capaz de encarar sua tarefa como parte da prática social global, para o que precisa adquirir um conhecimento teórico que lhe permita pensar e agir sobre o real histórico e também dominar os meios operacionais: o saber e o saber-fazer didático. (LIBÂNEO, 1984, p.24).

De forma bem sintética, Libâneo (1984) elucida as tendências pedagógicas, desde a tradicional, até crítico-social. Essa última cativa-o mais e, por conseguinte, defende-a como a mais eficaz, pois, para ele, a tendência crítico social coloca-se “[...] à disposição das classes populares [e] dos conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal.” (LIBÂNEO, 1984, p. 26).

Além de promover a articulação entre o ensino e a realidade, isto é, parte do professor conhecer a prática de vida do aluno – experiência social concreta para que ocorra o processo de aprendizagem significativo, o saber socialmente significativo:

[o] trabalho docente é portanto o encontro direto do aluno com o material formativo (as matérias), encontro esse que tem sido chamado de apropriação ativa de conhecimentos cujos resultados formativos passam pelas múltiplas mediações que contextualizam a situação pedagógica. (LIBÂNEO, 1984, p.28).

Até o momento, é possível vislumbrar que os fóruns de discussões sobre Didática se centravam em torno da abertura democrática, as críticas às tendências liberais, à crescente importância em valorizar o compromisso político em detrimento da competência técnica.

A seguir, trilha caminhos percorridos por Castro (1984), em “A Didática na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*: um percurso de quatro décadas”, publicado na *RBEP*, para identificar, situar e analisar a produção da Didática na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1944 e 1968.

2.2. Uma Didática crítico-social, humanista e democrática

Em primeiro lugar, ressalto, com base nos estudos de Castro (1984), que a *RBEP* corresponde a representação, uma leitura da experiência da Didática brasileira, um panorama das ideias didáticas no Brasil. Em seu mapeamento, Amélia Americano Franco Domingues de Castro (1900-1993) professora catedrática de Didática, na FFCL da USP, selecionou rubricas na *RBEP* que versam sobre os temas: Didática e Método de Ensino. Em sua síntese teórica, Castro (1984) selecionou um reduzido número de artigos tidos pela autora como emblemáticos e que versam sobre o respectivo tema, publicados nos anos de 1959, a saber: “[...] Didática e método e meios auxiliares de ensino do v.3, e Didática e método de ensino, Problemas Gerais de Didática – princípios e métodos de ensino e ainda Métodos e processos de ensino, do v.4” (CASTRO, 1984, p. 292). Castro (1984) afirma que:

[n]ão podia afirmar que somente nesses artigos se encontre matéria Didática, pois esta consta em vários graus de diluição, da maior parte das discussões pedagógicas, desde os temas que tratam da educação familiar aos da administração ou política educacional. (CASTRO, 1984, p. 292).

Mediante esse diagnóstico preliminar, Castro (1984) destaca a importância de compreender os movimentos didáticos por meio da evolução político-educacional no Brasil, dando destaque aos seguintes documentos, a saber: “[...] a Reforma Capanema-Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942; a Lei de Diretrizes e Bases entre 1961 e 1971 – que fixou as bases para o ensino de 1º a 2º grau; e a Lei de Diretrizes e Bases de 1971-1983.” (CASTRO, 1984, p. 293).²⁹ Esses documentos representam os marcos históricos para sua análise e sobre o qual não cessará de relacioná-los junto aos artigos que versam sobre didática e método de ensino.

Com base em suas análises, Castro (1984) afirma que, de forma sumária, há:

a) artigos que tratam de ensino de determinadas matérias, e a estas aplicam seja os princípios gerais escola-novistas, seja a idéia de renovação de técnicas e recursos; b) artigos que versam sobre aspectos metodológicos de procedimentos didáticos ou do uso de recursos didáticos específicos (o trabalho em equipes, o método Montessori ou o livro didático, por exemplo). (CASTRO, 1984, p. 294 parênteses da autora).

Por fim, Castro (1984, p. 298) concluiu que encontrou indícios de:

²⁹ Importante ressaltar que as Leis do nosso ensino que são de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram a n. 4024/61 e a atual n. 9394/96.

[...] mudanças significativas, tanto no significado do conceito ensino veiculado na matéria didático-metodológica publicada na Revista, como na preferência ou interesse por um ou outro dos componentes didáticos da ação docente.

Além disso, reforça a importância daqueles que trabalham com o tema e/ou objeto – Didática em consultar a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

[...] É importante para aqueles que trabalham em Didática, o confronto das tendências aqui encontradas com as que possam ser detectadas em trajetórias feitas por outras publicações ou reconstituídas a partir de outras realidades. Ampliar-se-á, desse modo, a contribuição da Revista como órgão de indagação científica. (CASTRO, 1984, p. 298-299).

Cabe enfatizar que o texto de Castro (1984) foi importante, preliminarmente, por circunscrever os primeiros passos da Didática na *RBEP*. Sendo assim, a partir de seus estudos e análises, mencionados acima, foi possível analisar, dentre outros, os artigos elencados pela autora referenciados em Apêndice I nesta tese – os quais serão analisados nos próximos capítulos.

Continuando, no artigo intitulado “O sentido da Pedagogia e o Papel do Pedagogo”, de Saviani (1985), publicado na revista *ANDE*, é possível observar os seguintes aspectos: primeiramente, que esse artigo em forma de discurso fora elaborado por Demerval Saviani com destino aos formandos do curso de Pedagogia da Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro, como patrono do curso. No primeiro momento de seu discurso, Saviani (1985) se debruça a examinar sobre os aspectos históricos, sociais e epistemológicos da Pedagogia, isto é, os sentidos da Pedagogia; logo após, circunscreve-se sobre o papel do Pedagogo Escolar, qual seja: “[o] pedagogo escolar é aquele que domina sistematicamente e intencionalmente as formas de organização cultural que se dá no interior da escola.” (SAVIANI, 1985, p.28).

Também, é possível notar a enfática e sistêmica preposição em relação ao acesso à cultura erudita para os filhos de trabalhadores, pois,

[...] se os membros das elites podem compensar as deficiências da escola através de outros mecanismos de acesso à cultura erudita, os membros da classe trabalhadora frequentemente têm na escola a única via de ingresso nesse tipo de cultura. (SAVIANI, 1985, p.28).

É necessário ater-se ao apelo que Saviani (1985) faz as formas de ensinar, a(s) Didática(s) que contemplem, principalmente, a classe trabalhadora e popular: “[e]mpenhem-se no domínio das formas que possam garantir às camadas populares o

ingresso na cultura letrada, vale dizer, a apropriação dos conhecimentos sistematizados.” (SAVIANI, 1985, p.28).

Ainda, no mesmo ano, em 1985, a revista *ANDE* publicou o artigo intitulado “Orientador Educacional ou Pedagogo”, no qual Pimenta (1985) tem por objetivo investigar as práticas dos orientadores educacionais e pedagogos, na escola. Pimenta (1985, p.32) menciona que as práticas dos orientadores têm sido marcadas “[...] pelas concepções liberal tradicional e liberal renovada da Educação”, bem como, “[...] o modelo teórico da orientação, fundado num aluno ideal, tem-se mostrado insuficiente e inadequado às reais necessidades para a democratização da escola.” (PIMENTA, 1985, p.32). Por esse motivo, a evasão, na época, era, ainda, tão recorrente, pois, nas palavras da autora, era preciso ensinar aos alunos que “[...] se evadem, e que, não por acaso são advindos das camadas sociais mais pobres [...]” (PIMENTA, 1985, p. 29), sendo assim, a máxima da educação na época, isto é, ensinar apesar das precárias condições. A escola elitista não era mais possível, mas sim, uma escola para emancipação das camadas populares.

Então, uma queixa dos professores que Pimenta (1985, p.32) anuncia em seu texto é a de que os profissionais da educação tinham que atuar a partir dos problemas reais da escolar, de seu currículo real, e não por meio de um ideal de aluno inalcançável; democratização do ensino de modo que os alunos das camadas mais populares aprendam, de fato, e que possam permanecer na escola, diminuindo assim, os índices de evasão alarmantes para a época. É sabido que o índice de evasão diminuiu, substancialmente, com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – Lei n. 5.692/71, posto que a partir desse momento houve “[...] a abolição definitiva dos exames de admissão, em vigor desde 1925. O impacto da eliminação de tais exames foi colossal para as redes estaduais e municipais, ocorrendo uma ampliação gigantesca de alunos matriculados”. (FREITAS; BICCAS, 2009, p.223).

Além disso, Pimenta (1985, p.33) afirma que os orientadores educacionais têm contribuições esparsas em prol de uma escola democrática e que a sua função na escola deveria ser de assessor nos processos de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Pimenta (1985) a função de orientador educacional surgiu, por meio da “[...] legislação federal (Lei Orgânica – 1942 a 1946 em São Paulo e Lei 5.692/71, nos demais [estados])” (PIMENTA, 1985, p.32 parênteses da autora), bem como, “[...] é um produto genuíno da pedagogia nova [e] sua formação foi marcada pela Psicologia [...]” (PIMENTA, 1985, p.32). Cabe reforçar que na *Revista Brasileira de*

Estudos Pedagógicos muito se discutia sobre a função do orientador educacional, principalmente, quando a revista estava sob a égide de Lourenço Filho e Murilo Braga – 1944 -1951. Essa discussão pode ser vislumbrada no próximo capítulo em que analiso os textos sobre Didática contidos na *RBEP*, principalmente, os artigos de Lourenço Filho – haja vista que o papel do orientador era o de: guiar, aconselhar, confidenciar e, principalmente, sobre os *testes* vocacionais, dentre outros.

Pimenta (1985, p.33) também menciona que os orientadores educacionais poderiam assessorar em relação às “[...] técnicas de estudar e aprender, adequando-se as técnicas as condições objetivas e concretas dos alunos da escola.”, em prol da emancipação das camadas populares, ou seja, poderiam, por exemplo, assessorar quanto à elaboração dos processos avaliativos. Com relação às aulas, as aulas, lugar onde acontece o fazer pedagógico especializado, é de competência do pedagogo: “[...] são o micro-organismos de toda escola.” (PIMENTA, 1985, p.34). O objeto da Didática são as aulas.

No segundo momento de seu artigo, Pimenta (1985) discute aspectos relacionados à Didática da escola tradicional, *escolanovista*, tecnicista e crítico-social, dando mais ênfase para o último. Porém, afirma, que a concepção crítico-social não estava nem de longe pronta, tendo em vista a necessidade de “[...] garimpar na prática existente nas escolas os métodos e técnicas que se articulam com as finalidades aqui buscadas. É o movimento teoria-prática-teoria que está presente na prática social concreta.” (PIMENTA, 1985, p.37).

Ainda na revista *ANDE*, de 1985 – ano 5, n. 9, há um artigo sucinto sobre Didática intitulado “Didática uma disciplina em busca de sua identidade”, de Soares (1985), no qual a pesquisadora buscou compreender como se constituiu a disciplina de Didática no Brasil.

Vale ressaltar que a proposta de Soares (1985) foi discutida no “[...] 2º Seminário “A Didática em questão”, realizado na PUC/RJ em dezembro de 1983.” (ANDE, 1985, p.39), sendo que o 1º Seminário ocorreu em 1982, também organizado pela equipe de Didática do Departamento de Educação da PUC/Rio.

Primeiramente, é necessário frisar que o contexto do trabalho de Soares (1985) diz respeito à crise que a Didática vinha sofrendo, pois, a década de 1980 foi marcada por várias denúncias quanto ao caráter prescritivo da Didática e pela vontade de reformulá-la, a saber:

[...] há décadas vinha figurando na formação de professores de todos os níveis, sem que se duvidasse de sua pertinência ou importância, é agora submetida à revisão e a um questionamento que tem levado a tentativa de reformulação de seu conteúdo, e até mesmo de redefinição de seu objeto de estudo. (SOARES, 1985, p.39).

Também, Soares (1985) faz uma crítica sutil à Didática crítico-social, principalmente, quando menciona que a prática é respaldada em ideologias e contextualizações, no que “[...] consiste em um conteúdo exclusivamente instrumental, normativo e pretensamente neutro [...]”, isto é, a “[...] Didática se organizou como um corpo de doutrina e prescrição.” (SOARES, 1985, p.39).

Já de início, Soares (1985) debruça-se a pensar sobre o problema da Didática que culminou em sua crise epistemológica, na década de 1980. Um dos problemas centrais que a autora denuncia diz respeito ao fato que definiu-se a Didática como um:

[...] conjunto de princípios e normas de orientação de uma prática, ou seja, começou por onde outras áreas terminaram; não se constituiu por uma conquista progressiva de autonomia, através de pesquisas e reflexões que conduzissem à identificação e delimitação de sua especificidade. A consequência é que a Didática não tem sido mais que uma disciplina prescritiva, normativa, que se fundamenta em modelos teóricos pré-estabelecidos, não construídos a partir da pesquisa e da análise da prática para qual pretende prescrever- não é uma técnica fruto de uma ciência. (SOARES, 1985, p.40).

Soares (1985) identifica como um problema a Didática buscar subsídios em outras áreas do conhecimento, por exemplo, na Psicologia. Sendo que ambas as disciplinas, Didática e Psicologia, têm por objetivo a aprendizagem: “[...] a Didática poderia e deveria ser a ciência que estudasse não o processo ensino-aprendizagem, mas a aula, tal como ela realmente ocorre e transcorre”. (SOARES, 1985, p.40-41).

Por fim, Soares (1985) acredita que somente

[...] a partir [da] descrição da prática pedagógica – tal como realmente ocorre na sala de aula – poderemos tentar elaborar uma nova Didática para uma competência não na mera denúncia, mas no conhecimento da prática a que essa denúncia se refere. (SOARES, 1985, p.41).

É importante mencionar que por meio da Escola dos *Annales* e, propriamente, da História Cultural, os historiadores e pesquisadores passaram a criticar a noção de documento³⁰ “[...] que não é material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o

³⁰“É forçoso destacar que os caminhos da descoberta histórica já não passam hoje unicamente pelos caminhos do tempo longo, longe disso. Emerge paralelamente, com insistência, uma interrogação sobre a mudança em suas formas brutais ou graduais. Se se tentar, também nesse plano, seriar as etapas, será cômodo partir do novo papel que se vê mais de um autor atribuir ao acontecimento.” (LE GOFF, 2001, p. 85).

poder da sociedade a memória e o futuro: o documento monumento.” (LE GOFF, 1990, p.6). Diante disso, outros documentos entraram para *hall* de análise dos pesquisadores e historiadores, como, “semanários”, “atas”, dentre outros – documentos estes que buscam descrever as aulas, não só o processo de ensino-aprendizagem. Nos últimos tempos, os pesquisadores em História da Didática vêm atendo-se mais a compreender a Didática por meio da aula. Amélia Domingues de Castro já afirmava que o objeto de estudo e pesquisa da Didática deveria ser a aula, momento este em que acontece o fazer docente e que múltiplas narrativas, inclusive a do professor, se entrecruzam – uma Didática que se atém às múltiplas narrativas de vida, de pessoas.

Nas revistas *Escola Nova*, *Educação* e *Revista de Educação*, do Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública (ver em Reis, 2017) foi possível observar que uma parte dos colaboradores escreveram com base em suas próprias experiências docentes em sala de aula, os casos são numerosos, mas para citar um exemplo: as aulas de aritmética, do professor de matemática – formado na Escola Normal de São Paulo-SP – capital, em 1923, Benedito Candido de Moraes, que constam na *Revista de Educação* entre 1933 e 1944. (REIS, 2017, p. 55-56).

Perante isso, na contracorrente das análises de Soares (1985), o professor do Departamento de Psicologia e Educação da USP, DairAily Franco de Camargo publicou, também em 1985, na revista *ANDE*, o artigo intitulado “A Didática nos cursos de formação de professores – um enfoque piagetiano”. Essa vertente de estudos assume os pressupostos da epistemologia genética, de Jean Piaget (1896 - 1980), biólogo suíço que estudou o desenvolvimento cognitivo e estruturou uma teoria da aprendizagem com base numa teoria progressiva do desenvolvimento cognitivo. De início, Camargo (1985) em seu texto criticou a obra *Didática em questão*, organizada por Vera Maria Candau, pela predominância da dimensão técnica e pela falta de contextualização. Além desses aspectos, o professor de Psicologia da Educação compreende que a:

[...] Didática no curso de Licenciatura deve ter um caráter fortemente instrumental, porém não instrumental-neutro, mas contextualizado e, principalmente, fundamentado, uma vez que são os fundamentos que sustentam a prática docente. (CAMARGO, 1985, p.43).

Para Camargo (1985) o processo de ensino e aprendizagem está estritamente ligado às “[...] características cognitivas, nos diversos estádios de desenvolvimento [...]” e “[...] a teoria piagetiana da inteligência fornece os fundamentos psicogenéticos da

ação docente [...]”. (CAMARGO, 1985, p.43). Ao encontro das análises e preceitos de Amélia Domingues de Castro em que as teorias piagetianas tendem a contribuir e fundamentar o trabalho do professor em sala de aula; Camargo (1985), também, emprega o mesmo sentido, haja vista que acredita que a teoria progressiva do desenvolvimento cognitivo contribui, diretamente, para com os “[...] objetivos, conteúdos, métodos, experiências de aprendizagem e avaliação”. (CAMARGO, 1985, p.43).

De forma sucinta, os princípios norteadores de uma metodologia piagetiana sistematizada por Camargo (1985), repousam, a saber: sobre o aluno deve agir-pensando através do ensino por conflitos; por meio de operação e cooperação, ou seja, o aluno deve conseguir compreender vários pontos de vistas, para além do seu – “[...] reciprocidade de pensamentos” (CAMARGO, 1985, p.45); tal como, o professor deve encorajar a abstração reflexiva, visando sempre, o desenvolvimento da inteligência e/ou intelecto. (CAMARGO, 1985, p.46). Por fim, porém, não menos importante, afirmou que os preceitos da teoria piagetiana embasaram o movimento da escola nova, pois, de acordo com Camargo (1985), a:

[...] Escola Nova introduziu nas escolas duas diretrizes essenciais que os licenciados, em momento algum, poderão esquecer: a necessidade à ação afetiva do aluno e a convicção de que toda atividade decorre de uma necessidade. (CAMARGO, 1985, p.45).

Na mesma época, Candau (1986) publicou o artigo “Didática – A relação forma/conteúdo”, na revista *ANDE*, o qual teve por objetivo compreender como “[...] a forma-conteúdo tem sido articulada com o papel social da escola, com o caráter histórico-social da prática pedagógica da educação das classes populares.” (CANDAU, 1986, p.24). Isto é, a pesquisadora em Didática e Formação de Professores fez um exame da relação forma-conteúdo, compreendendo pela forma as correntes pedagógicas e por conteúdo acontextualização histórico-social, sendo esta, a questão nuclear da didática, a relação forma-conteúdo. A propósito, tal diálogo seria possível no contexto da escola, se pautado nas narrativas dos sujeitos/alunos e alunas da Escola Pública.

Candau (1986, p.24) acentua sua crítica à didática tradicional e escolanovista por conter um caráter formalista, sendo, a primeira uma didática cunhada por um formalismo lógico – “ensinar tudo a todos”³¹, embasada em um método único. Mais

³¹*DIDÁTICA MAGNA* – Comenius. Aparelho crítico: Marta Fattori. Trad. Ivone Castilho Benedetti, 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (Paidéia).

especificamente, o formalismo tradicional, de acordo com Candau (1986), busca um método capaz de ensinar tudo a todos. E a prática pedagógica apresenta-se “[...] como um método que vai resolver todos os problemas e que pode ser aplicado em qualquer situação, com qualquer sujeito, com qualquer conteúdo.” (CANDAU, 1986, p.25).

A Didática *escolanovista* colocava-se na posição de:

[...] criticar o formalismo lógico da teoria do método único, a partir de uma descoberta, que é muito importante para didática e que é característica do chamado mundo moderno: a atividade do sujeito no ato de conhecer, a subjetividade humana traz esta descoberta para o âmbito da educação e da didática, afirmando exatamente a subjetividade e a atividade do sujeito da aprendizagem como estruturante do método didático. (CANDAU, 1986, p.25-26).

Isso significa que a didática escolanovista embasa-se em um formalismo psicológico, qual seja: na dimensão subjetiva de seus alunos e presente no processo de aprendizagem; na espontaneidade; nos aspectos afetivos; e nas fases de desenvolvimento da inteligência.

Teóricos como Piaget e Rousseau ficaram conhecidos por seus “[...] aspectos subjetivos da aprendizagem, a forma como que se aprendem as sequências de aprendizagem, os níveis de aprendizagem [...]” (CANDAU, 1986, p.26). É precisamente esta afirmação será analisada no próximo capítulo em que focalizo os textos sobre Didática, na *RBEP*. Espera-se assim observar que muitos de seus colaboradores utilizaram reflexões e preceitos desses teóricos para formular seus artigos.

A proposta central de Candau (1986, p.26) é de que deveríamos superar o formalismo didático, “[...] superar, portanto, essa busca incessante do método único capaz de ensinar tudo a todos [...]”, para articular os diferentes estruturantes, isto é, as várias vertentes. Sendo assim, o processo de contextualização é preponderante para a autora, pois, todas as vertentes pedagógicas têm suas interpelações, inclusive, pretensões de validade e premissas justificadas, por isso, propõe “[...] trabalhar a articulação dos diferentes estruturantes do método didático”. (CANDAU, 1986, p.26).

Segundo a autora, deve ser considerada na reflexão didática “[...] o conteúdo, a estrutura e organização interna de cada área do conhecimento como um elemento estruturante do método didático.” (CANDAU, 1986, p.26).

Sendo assim, até o momento, foi possível observar alguns conflitos teórico-pedagógicos em que a Didática estava imersa, principalmente, em relação às décadas de 1970 e 1980. Esses conflitos colocaram à Didática como *lócus* de discussão no processo

de ensino e de aprendizagem. Com a tentativa de compreender as discussões sobre a Didática que permearam o final da década de 1970 e 1980, pude constatar às seguintes frentes: havia teóricos da corrente interacionista e linguística que denunciavam a falta de identidade da Didática; outros, imbuídos de um formalismo psicológico cunhado pelas teorias de Jean-Ovide Decroly (1871-1932); Maria Montessori (1870-1952) e Jean Piaget (1896- 1980); e àqueles, mais situados na década de 1980, que compreendiam a Didática a partir das teorias crítico-social, principalmente, no contexto de redemocratização que o Brasil passava, ou seja, uma corrente Didática mais democrática e plural. Nessa seara, a Didática também passou por um processo de redemocratização e, para isso, colocou em *lócus* às suas inúmeras vertentes, que, cada qual, contribuiu para determinada época. Porém, a vertente que se colocou mais à frente de um Brasil mais democrático e igualitário, pós-ditadura, foi a Didática crítico-social que visava dar voz às múltiplas narrativas e vidas em jogo.

2.3. Uma breve investigação sobre a constituição do campo da Didática

O recorte histórico-temporal desta tese delimita-se entre as décadas de 1940 e 1960, anos esses perscrutados na *RBEP*, *corpus* documental da pesquisa. No entanto, em virtude do artigo de Castro (1984) que considero como precursora para minha investigação, senti a necessidade de investigar também a trajetória da Didática após 1965, notadamente, porque ajuda-nos a circunscrever o contexto histórico da pesquisa, verificando assim, as discussões da época por meio de fontes documentais primárias e secundárias. Graças a esse movimento foi possível verificar que existem múltiplas Didáticas, com várias possibilidades e facetas, uma Didática polissêmica e plural, principalmente, por meio do processo de redemocratização em que o Brasil passava.

Perante o exposto, nesta subseção, considero importante elucidar os caminhos que a Didática percorreu sob a ótica de pesquisadores que examinam o campo da Didática e Formação de Professores no Brasil. Primeiramente, analisarei o campo da Didática com as contribuições de André e Cruz (2012), Castro (1991), Candau (2008) e Garcia (1995; 2000). Logo após, debruçar-me-ei em compreender algumas características sobre o campo de conhecimento da Didática e a Formação Docente no Brasil, mediante as contribuições de Bragança (2001), Garcia; Hypolito; Vieira (2005), Gatti (2017), Nóvoa (1992), Tanuri (2000; 2003; 2008) e Vicentini e Lugli (2009).

Castro (1991), em seu artigo intitulado “A trajetória histórica da didática”, buscou elucidar os principais momentos da Didática como disciplina e campo de estudos, analisando o seu percurso histórico, principalmente no que concerne ao período entre os séculos XVII e XX.

Segundo Castro (1991) a emergência da Didática ocorre por meio de dois educadores e didatas, a saber: Ratíquio e Comenius, no século XVII. Destaca-se aqui a atuação de Comenius que escreveu um livro que revolucionou sua época – *Didática Magna*, conhecido como tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Esse livro de Comenius foi publicado pela primeira vez em 1657. O teórico ressalta a importância do método universal e coloca a atenção na tarefa do professor, isto é, no como fazer.

Posteriormente, o sucessor de Comenius, no século das luzes – XVIII, o filósofo genebrino Jean- Jacques Rousseau é autor da segunda grande revolução Didática sendo “[...] continuador das ideias dos didatas, mas dá um passo além de suas doutrinas quando põe em relevo a natureza da criança e transforma o método num procedimento natural, exercido sem pressa e sem livros.” (CASTRO, 1991, p. 17). Um dos divulgadores das ideias de Rousseau foi o educador Johann Heinrich Pestalozzi, bem como, com a entrada dos pensamentos de Rousseau, torna-se, imprescindível à subjetividade do aluno, isto é, “[d]á-se precedência ao aspecto subjetivo do processo, aspecto próprio ao aluno que e; aprendendo, sendo interdependentes e relacionados.” (CASTRO, 1991, p. 18).

No século XIX, o Filósofo e Psicólogo alemão Johann Friedrich Herbart entra em cena no campo da Didática, principalmente, com suas contribuições e criação acerca da Pedagogia Científica “[s]itua-se no plano didático ao defender a ideia da "Educação pela Instrução", bem como pela relevância do aspecto metodológico em sua obra.” (CASTRO, 1991, p.17 aspas da autora).

E, por fim, com seu itinerário histórico sobre os caminhos da Didática, Castro (1991, p.19) compreende que o que marca o século XX é o pressuposto de igualdade entre homens e a Educação política do povo – educação liberal. Também surge o movimento escola nova ou ativa, tendo como propugnadores de suas ideias: Montessori, Decroly, Freinet, Dewey, dentre outros.

Castro (1991) compreende que esse movimento liberal que se iniciou no século XX era:

[...] doutrinário, ideológico, caracteriza-se por sua denominação mais comum: Escola Nova, também Renovada, Ativa ou Progressista,

conforme as vertentes de sua atuação. Contrapõe-se, pois, a concepções consideradas antigas, tradicionais, voltadas para o passado. Apresenta-se com tonalidade crítica, contestadora, revolucionária e seus escritos têm, muitas vezes, um tom panfletário, proselitista, talvez utópico. É caso de distinguir-se o significado de novo e de recente, pois o movimento declara, como precursores, todos aqueles que mesmo em outras eras atendem às condições da infância e poderiam entrar na fórmula consagrada de atender às crianças conforme seus Interesses, por meio de suas atividades e de um ambiente de liberdade. Nova seria, sobretudo, a ampliação do movimento e sua roupagem moderna. (CASTRO, 1991, p. 19).

Além desses aspectos históricos, primordiais, Castro (1991) busca situar a Didática em seu campo, principalmente, quando menciona aspectos sobre a identidade da Didática que, em 1980, propriamente, estava tão em voga por pesquisadores do campo, a saber:

[...] a Didática tem uma determinada contribuição ao campo educacional, que nenhuma outra disciplina poderá cumprir. E nem a teoria social ou a econômica, nem a cibernética ou a tecnologia do ensino, nem a psicologia aplicada à Educação atingem o seu núcleo central: o Ensino. Esse núcleo, que tantas vezes ficou obscurecido pelo conceito de Método, algo que deveria ser entregue, “presenteado” ao professor, e outras pela relevância do sujeito-aluno, unilateralmente e individualmente, sem que se pudesse discernir a dialética professor - aluno (no singular, como no plural) que deve nortear as pesquisas sobre o processo. (CASTRO, 1991, p.21 aspas e parênteses da autora).

Também, o seu caráter interdisciplinar com outras áreas de conhecimento, núcleo central também da Didática: “[...] o inter-relacionamento da Didática com outras áreas do conhecimento é intenso e constante, o que de modo algum prejudica sua autonomia, mas, ao contrário, vem enriquecê-la.” (CASTRO, 1991, p.22). Dessa maneira, a pesquisadora considera de suma importância a Didática se inter-relacionar com outras áreas de conhecimento, estando assim, na contracorrente às críticas feitas ao longo dos anos de 1980, por teóricos do campo.

Por fim, Castro (1991) posiciona-se, novamente, no que concerne ao paradigma da Didática que tanto estava em conflito, nas décadas de 1970 e 1980. Afirmo que há paradigmas (no plural) em conflito, o que confirma o caráter polissêmico e plural da Didática. De acordo com Castro (1991), a Didática nunca foi monolítica:

[...] é o que prova a própria necessidade de adjetivação adotada tantas vezes: Didática renovada, ativa, nova, tradicional, experimental, psicológica, sociológica, filosófica, moderna, geral, especial etc. Hoje, menos do que nunca. Mas o exame crítico de seus contornos, e sobretudo do núcleo de sua contribuição à Educação, tem a obrigação de evitar que se peça a essa disciplina que dê mais do que lhe compete

produzir, ou bem menos do que dela se espera: inchar ou encolher não são sintomas de boa saúde. (CASTRO, 1991, p.21).

Em consonância com Castro (1991), o artigo de Candau (2008), intitulado “Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática”, teve por objetivo compreender o campo da Didática, mais propriamente, o:

[...] universo de conceitos e referências que me situo para penetrar no universo de memórias dos atores do campo de Didática que se entrelaçam no processo de constituição da identidade deste campo, certamente plural e diversificado, e trazem germens de projetos de futuro para o seu desenvolvimento. (CANDAU, 2008, p. 174).

Candau (2008) entende que as décadas de 1970 e, mais especificamente, 1980, a Didática estava em voga, principalmente, no que concerne à sua revisão bibliográfica e, por conseguinte, a busca por sua identidade e legitimidade. Era um momento em que a Didática estava passando por um processo de ressignificação, “[...] podendo esta ser considerada como o momento de uma verdadeira “refundação” da reflexão e pesquisa da Didática no país.” (CANDAU, 2008, p.176).

Esse momento em que a Didática passa por reformulações, por meio de revisões literárias com intuito de situar e/ou ressignificar o seu campo e identidade, caracteriza-se, de acordo com Candau (2008), como um processo configuração do campo da Didática, demonstrando assim, o seu caráter científico perante as outras disciplinas. A Didática, em 1980, passava por um processo de *cientificização* do seu próprio campo e, para isso, era necessário abalar seus paradigmas.

Candau (2008, p. 179) considera ser “[...] central no debate atual da Didática e outras áreas do conhecimento: a questão da diferença, ou melhor, das diferenças presentes nos processos sociais e educacionais.” Principalmente, no que concerte pensar a didática e o multiculturalismo:

[...] as questões relativas ao multiculturalismo ganham maior presença, seja quando apontam o tema das diferenças como uma possibilidade de enriquecimento da reflexão e ação didáticas, seja quando destacam suas preocupações pelo deslocamento do social para o cultural. (CANDAU, 2008, p.178).

A partir de 1980, com as discussões e debates em torno das teorias histórico-crítico é possível afirmar que surge uma Didática que busca pensar e mobilizar à sua *práxis* por meio das teorias multiculturais, uma Didática que pautasse nas e pelas diferenças e, por conseguinte, plural.

Candau (2008) considera de extrema urgência pensar a Didática, principalmente, no que concerne aos anos pós *Constituição Nacional*, por meio das teorias do multiculturalismo e, mais propriamente, das diferenças, pois, “[o] desafio atual da Didática pode ser sintetizado em como trabalhar com a diferença, ou melhor, com as diferenças entre seus próprios atores e protagonistas [...]” (CANDAU, 2008, p. 178), ou seja, uma escola democrática, à época, necessitando articular a igualdade e a diferença. Uma escola plural e multicultural começava a ser desenhada.

Para compreender como o campo da Didática passou pelo processo de *cientificização*, ancorei-me nas análises de Garcia (1995; 2000). Em “O campo da didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico”, Garcia (1995) objetiva compreender como se constituiu a trajetória da Didática nas antigas Faculdades de Filosofia e no campo acadêmico-universitário de maneira geral, no período entre 1930 e 1970. Afirma que, após 1970, a Didática passa por um momento de crise, que se estende até 1980. Por isso que, entre 1970 e 1980, a Didática é objeto de discussão de boa parte dos pesquisadores renomados do Brasil, haja vista a discussão suscitada acima na revista *Ande e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Um dos aspectos mais importantes em seu artigo, sendo esse um estudo precursor sobre o campo da Didática, é que Garcia (1995, p.73)

[...] identifica quem foram os primeiros professores de Didática, discute as formas como a Didática e seus agentes foram delimitando o seu objeto de estudos e práticas e as relações da Didática com outras disciplinas do campo pedagógico.

Garcia (1995) faz um mapeamento dos grandes intelectuais e precursores do campo da Didática no Brasil que atuavam nas antigas Faculdades de Filosofia, a saber:

[...] como por seu pertencimento a diferentes instituições representativas das antigas Faculdades de Filosofia. São eles: Aláide Lisboa de Oliveira, assistente da primeira catedrática de Didática, Filocelina da Costa Matos Almeida, na antiga Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, e, posteriormente, também catedrática de Didática nessa mesma instituição; Amélia Domingues de Castro, assistente do primeiro catedrático de Didática, Onofre de Arruda Penteado Júnior, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e, depois, também catedrática de Didática nessa Faculdade; e, por último, Graciema Pacheco, primeira catedrática de Didática na antiga Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e sua assistente Isolda Holmer Paes. (GARCIA, 1995, p.74).

Interessante que, entre 1944 e 1965, nenhum desses professores universitários de Didática escreveram e/ou contribuíram, diretamente, para com a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, porém, havia um grupo seletivo de *intelectuais-funcionários* (GANDINI, 1990) que tinham seus artigos publicados na revista, por exemplo, Irene da Silva Melo Carvalho e Luiz Alves de Matos, ambos estudiosos de Didática e professores da Universidade do Brasil³². Sobre esses colaboradores, tratarei, diretamente, no próximo capítulo em que trago seus artigos para discussão e biografias. Vale ressaltar que, em 1984, fase essa em que a Didática estava sendo reformulada e questionada, Amélia Domingues de Castro contribuiu com seu artigo intitulado “A Didática na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* um percurso de quatro décadas” o qual foi analisado neste capítulo.

Segundo Garcia (1995, p.75), no geral, o campo científico ou um campo de saber “[...] existem quando, entre outros fatores, há grupos de profissionais que têm um campo de ação e preocupações em comum e se organizam em determinados centros de prestígio e instâncias de discussão”. Sendo assim, o campo da Didática, de acordo com a autora, como qualquer campo científico “[...] por fins particulares de reconhecimento e legitimidade. Legitimidade e reconhecimento, por isso, dos debates tão efervescentes a partir de 1970, sobre o seu campo.” (GARCIA, 1995, p.75).

Garcia (2000) compreende que o campo da Didática, entre 1950 e 1960, passou por um momento de consolidação, processo este de independização do seu campo em relação às outras áreas do conhecimento pedagógico, atingindo certa respeitabilidade no interior das Faculdades, até chegar ao seu momento de fragmentação, legitimado legalmente pelo Parecer n. 292, do CFE, aprovado em 14 de novembro de 1962, quando foi extinta a cadeira de Didática Geral e Especial e foi criado o campo da Prática de Ensino que, desde então, passou a reivindicar o tratamento das questões relativas ao ensino dos diferentes conteúdos escolares (GARCIA, 2000). Após 1970, a Didática teria passado por um momento de crise o qual analiso nesta seção por meio de inúmeros interlocutores da Didática e da Prática do Ensino. Penso que esses momentos de consolidação, fragmentação e crise da Didática são perscrutados no decorrer das minhas investigações. E, propriamente, esse último, intitulado “crise da Didática” em que o campo da Didática enfrentou um problema de identidade, pôde ser aprofundada neste capítulo.

Vale ressaltar que há um momento que antecede ao de consolidação e fragmentação: o primeiro momento, entre os anos de 1930 e 1940, é o de institucionalização da Didática como curso e disciplina escolar nas antigas Faculdades de Filosofia – FAFi (encarregadas de formar professores para o Ensino Secundário), de onde se formavam agentes, grupos instituições e instâncias que, encarregados de um determinado pensar e agir, difundiram e legitimam um conjunto de saberes sob essa denominação, delimitando a Didática como área de conhecimento relativamente autônoma no Ensino Superior. E, de constituição da Didática:

[...] no campo acadêmico-universitário foi concomitante à própria constituição do campo educacional no Brasil, ou seja, à constituição de uma categoria de produtores - e também de consumidores - de um discurso e de um saber-fazer que se especializou em virtude da necessidade de modernização e expansão do aparelho escolar; necessidade esta demandada pelas classes médias em ascensão, que viam no aumento da escolarização a possibilidade de sua inserção cultural e econômica em uma sociedade que se industrializava em moldes capitalistas; demandada, ainda, pelo próprio Estado. (GARCIA, 1995, p. 79).

Segundo Garcia (1995), a Didática se consolidou nas Faculdades de Filosofia, principalmente, no que tange aos anos de 1950, a partir de objetos de estudos e práticas pedagógicas que se respaldam em técnicas de aprendizagem. A pesquisadora em Didática afirma que: “[f]oi com esse objeto de estudo que efetivamente ela se consolidou no interior das Faculdades de Filosofia, adquirindo maior autonomia ou independência em relação a outras áreas e disciplinas do campo pedagógico.” (GARCIA, 1995, p. 82). Os Colégios de Aplicação foram ressaltados por Garcia (1995) como primordiais e tendo contribuído, diretamente, para com o momento de consolidação da Didática no Brasil, sendo que, a partir do

[d]ecreto-lei N. 9.053, de 12 de março de 1946, que instituiu a obrigatoriedade de as Faculdades de Filosofia manterem um Ginásio de Aplicação sob a responsabilidade da cadeira de Didática e a direção de seu catedrático, esses ginásios destinavam-se à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática. (GARCIA, 1995, p. 85).

A autora circunscreve esses tempos precursores em relação ao campo da Didática, entre 1930 e 1960 e, em decorrência, lança luz a algumas análises prévias referentes aos anos de 1970 em que o campo da Didática estava em crise de identidade e de *episteme*, após sua fragmentação.

A crise da Didática entre 1970 e 1980 originou, de acordo com Garcia (1995, p. 88), por meio do processo de fragmentação do próprio objeto de estudo do campo da Didática, engendrado nas antigas Faculdades de Filosofia, especialmente, a partir de 1962, quando foi extinta a cadeira de Didática Geral e Especial e foi criado o campo da Prática de Ensino. Além disso, na década de 1980, a Didática pautou-se mais pelas teorias crítico-social, principalmente, à vista de um Brasil que estava passando por profundas transformações políticas, as quais reluziram, obviamente, em todos os âmbitos, não sendo diferente com o campo educacional e, conseqüentemente, da Didática. Segundo Garcia (1996, p. 87):

[f]oi somente a partir de meados da década de 70, em virtude, por um lado, do início da distensão e abertura gradual do regime político instaurado em 1964, bem como dos primeiros sinais de falência do chamado “milagre econômico”, e, por outro, do recrudescimento das lutas sociais e políticas da sociedade brasileira, que o discurso educacional passou por profundas transformações, atingindo em cheio a hegemonia liberal no campo da Pedagogia e da Didática e, conseqüentemente, as suas tradicionais lideranças.

Garcia (1995) afirmou que a retomada de iniciativas em prol da organização do campo da Didática, por seus profissionais, ocorreu, como marco inaugural, a partir da “[...] realização do 1 Seminário “A Didática em Questão”, promovido pelo Departamento de Educação da PUC/RJ e realizado no período de 16 a 19 de novembro de 1982 na cidade do Rio de Janeiro. (GARCIA, 1995, p. 89 aspas da autora), o qual analiso no decorrer deste capítulo e ao longo do trabalho.

Buscando perscrutar sobre o campo da Didática em tempos mais presentes, trago, as contribuições de André e Cruz (2012) em “A produção do conhecimento didático na *Rbep* (1998-2010)”, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 234, que têm por objetivos compreender o movimento de constituição do campo da Didática no Brasil. Devido às tensões presentes no campo, desde 1980, em relação à Didática Fundamental *versus* a negação da Didática Instrumental, os autores buscaram, na *RBEP*, entre o período 1998 e 2010, textos que caracterizam esses momentos em relação à Didática. Para André e Cruz (2012)

[...] a Didática Instrumental, centrada na aplicação de métodos e técnicas para atingir o conhecimento científico, em busca da qualidade dos produtos, da eficiência e da eficácia, propõe-se uma Didática atenta à necessidade de favorecer a formação de educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade. Em contraposição à Didática Instrumental, defende-se a Didática Fundamental, como um campo de conhecimento que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações e complexidades, para intervir nele e

reorientá-lo de forma a culminar num processo de aprendizagem efetivo para a grande maioria da população. (ANDRÉ; CRUZ, 2012, p. 445).

Os temas e/ou concepções mais recorrentes encontrados no período de 1998 e 2010, na *RBEP* sobre a Didática foram: “[...] saberes, representações dos professores ou as práticas de formação dos docentes.” (ANDRÉ, CRUZ, 2012, p. 446). Também, a categoria “cotidiano escolar” foi encontrada em ascensão nos estudos acerca da Didática e Formação de Professores. Os autores fazem uma denúncia sutil em relação à inter-relação entre os campos de conhecimento – Didática e Formação de professores, haja vista que têm especificidades que a distinguem, contribuindo assim, para o enfraquecimento do campo da Didática.

Em um momento de redemocratização da sociedade brasileira, a educação fora questionada em diferentes instâncias, incluindo o campo de conhecimento da Didática, tendo em vista que no respectivo momento – 1980, a Didática Instrumental foi veementemente combatida em favor de uma Didática Fundamental, “[...] essencialmente ligada à tendência da multidimensionalidade do ensino. Foram anos marcados pelo movimento de crítica da Didática e do surgimento de propostas alternativas ao seu redimensionamento.” (ANDRÉ, CRUZ, 2021, p. 448).

Na análise de textos que fizeram da *RBEP*, André e Cruz (2012) constataram que o desenvolvimento meandroso da Didática, caracterizado pela dispersão e diversificação dos temas. Nas palavras dos autores, isso significou:

[...] um tratamento muito problemático dos temas, o que reflete a dificuldade de definir o objeto próprio da Didática. Os temas tratados em dois textos estavam bem distantes daquilo que constitui o objeto da Didática, e um deles, que tratava de um elemento clássico da didática, o fez com um olhar prescritivo, muito próximo da perspectiva instrumental, o que deixa evidente a pouca clareza sobre uma nova perspectiva de Didática. (ANDRÉ; CRUZ, 2012, p.459).

É fato que os autores defendem uma Didática fundamental que se embasa na formação política, social, humana e técnica do educando. Tais pressupostos da Didática, aproxima-a dos campos do Currículo e Formação de Professores. Para os autores, a Didática é:

[...] detentora de um conhecimento específico, resultante da produção de teorizações sobre saberes e fazeres referentes ao processo de ensinar e aprender. Seu domínio de conhecimento se faz presente em disciplinas nos cursos de formação de professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes espaços de criação e

recriação de conhecimentos, linguagens, identidades, culturas. (p. ANDRÉ; CRUZ, 2012, p.459).

Até o momento é possível considerar que a Didática, ao longo dos anos, passou por uma crise epistemológica pelo seu caráter prescritivo, neutro e instrumental, pois, quando a dimensão político social, ou, nos termos de Dumerval Trigueiro Mendes, “crítico” e dissociada, a dimensão técnica, ou, tecnocrática é privilegiada. A crise foi política e demarcada por alguns momentos históricos como: a fragmentação da Didática; a derrocada das cátedras vitalícias; a Reforma Universitária Lei. n. 5.540/68; a entrada e permanência de uma Educação Didática instrumental e tecnocrática.

Também, nos anos de 1980 aparecem várias tendências e perspectivas teóricas centradas, principalmente, nas teorias do materialismo histórico-dialético e teórico crítico-reprodutivista. Igualmente, o campo da Didática passa a ser mobilizado por várias vertentes e discussões, pois, as tendências pedagógicas de caráter liberal ou tecnocrática não teriam se atentado à realidade do aluno, às suas narrativas próprias.

Sendo assim, à Didática é atribuído o objetivo de redemocratização do ensino, mediante uma perspectiva de Pedagogia, cuja teorização foi cunhada por José Carlos Libâneo de Pedagogia crítico-social dos conteúdos, na qual o professor estaria comprometido com a transformação social das pessoas mediante as apropriações críticas de conteúdos, ou seja, considerando a importância dos conteúdos para que as pessoas, em sociedade, possam produzir sua existência. Assim, entra em cena uma Didática plural, interdisciplinar que coloca em voga às diferenças – multicultural e democrática. Por isso, é de relevância histórica, filosófica, política e social estudar a *RBEP*, principalmente, porque o periódico é a amostra significativa de uma experiência Didática brasileira. Um dos papéis nevrálgicos da Didática é atingir a Formação de professores. Por isso, a seguir, apresentei resultados de reflexões sobre a história da formação docente no Brasil.

2.4 A Didática e a Formação Docente no Brasil: contextos

Começo este subcapítulo com as discussões suscitadas por Bragança (2001) no artigo intitulado “Algumas imagens sobre docência e formação na década de 1960: revisitando a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*”, no qual o pesquisador buscou compreender as características da docência e, por conseguinte, as ideias sobre o processo de formação de professores na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* na

década de 1960, momento em que as cátedras foram extintas e que os alunos e professores desencadearam pressões, a fim de reformular o sistema de Ensino Superior no Brasil. Ressalto que nos próximos capítulos, as análises irão focar no contexto histórico da Reforma Universitária com o propósito de compreender aspectos da extinção das cátedras vitalícias, em 1962. Especificamente, Bragança (2001) teve o propósito de investigar as:

[...] concepções sobre docência e formação em artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) na década de 60, com a perspectiva de capturar alguns lampejos do passado, de momentos de perigo, densos de contradições e de possibilidades para a educação brasileira. (BRAGANÇA, 2001, p.7).

Um dos problemas centrais destacados por Bragança (2001), por meio da análise de textos que circularam na *RBEP*, na década de 1960, estavam as questões relacionadas às dificuldades de articulação entre teoria e prática; o currículo demasiado enciclopédico e “[a] uma ênfase na formação geral que não vem permeada por uma relação dialética com a prática educativa, com o contexto social e com as exigências da profissão.” (BRAGANÇA, 2001, p.8), problema que persiste até os dias atuais, sobretudo diante das tentativas de, erroneamente, atrelar a Pedagogia ao desenvolvimento de habilidades e competências, e não ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Bragança (2001) menciona que, em 1960, ocorreram inúmeros fatos que corroboraram para o processo de cientificização da formação docente, da cientificização da prática docente, da Didática, a saber: evasão em escolas normais, culpabilização do professor pelo fracasso escolar dos alunos e pela evasão, a panaceia da época, a “formação continuada”, como resposta aos problemas de evasão e repetência, a docência como profissão feminina, e a desvalorização em massa dos saberes experienciais e práticos dos professores, buscando assim, racionalizar à sua prática docente por meio da “[...] Psicologia Cognitiva que veio direcionar o modo como os professores pensam e refletem sobre sua prática.” (BRAGANÇA, 2001, p.11). Posto isso, a década de 1960, foi marcada por inúmeras tentativas de *cientificar* a prática pedagógica nos cursos de formação de professores e em sala de aula.

Em direção semelhante, no artigo “As identidades docentes como fabricação da docência”, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) tiveram por objetivo compreender as representações discursivas, nos mais variados veículos de informações, acerca do modo de ser e agir dos professores, aproximando assim, de um dos objetivos específicos desta

tese de compreender as representações sobre a Didática (no sentido polissêmico) que circularam na *RBEP*, em determinado período. Afinal, o quê os *intelectuais-funcionários* (GANDINI, 1990) que também eram colaboradores da *RBEP* compreendiam e indicavam como fazer didático mediante certas práticas discursivas, certos discursos com pretensão de verdadeiros, pois, estavam apoiados na experiência docente?! É a partir de simulacros que circularam nesse periódico nacional e em tantos outros que busco compreender também a aula – objeto central da Didática – em que acontecem os ensinamentos com vistas à aprendizagens. Existem imaginários sobre a prática docente – *a práxis* (intelectual reflexivo) que circularam, propriamente, em periódicos.

Portanto, pode-se a partir disso considerar como uma das hipóteses que a *RBEP* colaborou à condição de imprensa periódica para construção de um “regime de verdade” (FOUCAULT, 1979) acerca do discurso e prática Didática, isto é, contribuiu para consolidação de práticas docentes respaldadas em Didática Moderna, Psicológica e *escolanovista* e também, crítico-social em relação às suas formas e conteúdos, bem como, interdisciplinar, plural, polissêmica e multicultural.

Na coletânea *Microfísica do poder*, o filósofo francês Michel Foucault afirmou que

[c]ada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 10 aspas da tradução).

Portanto, os meios de comunicação, como a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e mesmo outros periódicos têm um compromisso com regimes de verdade. Por verdade, Foucault (1979, p.12) compreende “[...] um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados [...]” e, também,

[...] a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos

(universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”). (FOUCAULT, 1979, p.11 aspas da tradução).

Diante disso, pensar nos processos dos ensinos e seus elementos é pensar na Didática e em suas invenções cotidianas. A *RBEP* foi um veículo oficial que contribuiu para a construção da identidade da Didática Moderna, Psicológica e *escolanovista*, dentre outras, instaurando assim, “regimes de verdade”. A docência:

[...] é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Ao buscarem compreender as representações discursivas sobre o modo de ser e agir dos professores por meio dos mais variados veículos de informações, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) mencionam que, por um lado,

[...] professoras são a todo o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício. Diferentes “regimes do eu” e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.47).

Sendo assim, existiram diferentes “regimes do eu”, e “regimes de verdade” sobre a Didática que circularam na *RBEP* e em tantos outros periódicos com o propósito formativo que docentes e escolas devem levar adiante.

Nas décadas de 1970 e 1980, estavam em disputa, e em jogo, múltiplas didáticas, como visto no decorrer deste capítulo, porém, debatia-se, também, pelos mais variados intelectuais os modos pelos quais:

[...] professores e as professoras realizavam um trabalho produtivo ou improdutivo ou, em outras palavras, se a natureza do trabalho que realizavam era capitalista ou não, e se pertenciam, como grupo social, à classe trabalhadora ou à classe média, como tradicionalmente haviam sido considerados até então por estudos sociológicos clássicos. [O] que está efetivamente em jogo são disputas em torno das diferentes concepções de identidade, profissionalismo e

profissionalização. Disputa-se o controle sobre as professoras e professores, sobre seus processos de trabalho e sobre os significados que circulam ou podem circular no âmbito da educação. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.48-49).

Por fim, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) fazem uma analogia entre o século XIX e XX, no que concerne a formação docente e a construção de sua identidade, a saber:

[e]m 1885, os/as docentes eram formados em salas de aula para desempenhar funções específicas de instrução e de controle. No transcorrer do século seguinte, transformaram-se em profissionais altamente educados. Em 1985, mesmo continuando com o ensino e o controle em salas de aula, transformaram-se em um corpo altamente formado em teorias e práticas educacionais, sociologia, teoria social, psicologia infantil, teorias da aprendizagem e assim por diante. Transformaram-se em especialistas nos seus conteúdos disciplinares; conquistaram o direito, como corpo profissional, a estar muito envolvidos na determinação e no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, das práticas escolares e da política educacional em geral. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.52).

Gatti (2017), em seu artigo intitulado “Didática e formação de professores: provocações” busca compreender as contribuições do campo da Didática como ensino, fundamento e prática escolar para o campo da Formação de professores. Também, em suas análises, enuncia de forma sucinta que o conhecimento do campo da Didática tem presença vital nos documentos sobre Formação de professores, haja vista que os avanços mais recentes no campo, de acordo com Gatti (2017):

[...] são constituídos a partir das práticas para as teorizações, voltando-se para novas práticas em um movimento dialético contínuo, o que fecunda a ciência didática. Ou seja, os conhecimentos nesse campo passam a ancorar-se em uma construção ao mesmo tempo praxiológica e axiológica. (GATTI, 2017 p.1160).

O campo da Didática é constituído, em seu exercício de construção, da prática – *praxeologia* (uma metodologia que busca explicar às ações e condutas humanas) às teorizações – *axiologia* (teorias que se relacionam com valores, principalmente, morais). Vale ressaltar que essa prática, em que a Didática se ancora, é reflexiva – *práxis*.

De forma bem sumarizada, Gatti (2017) menciona quais foram as rupturas e consonâncias do campo da Didática entre 1960 e 1980, a saber:

[n]os anos 1960 e 1970, esse campo de conhecimentos, de um lado, foi fortemente influenciado por perspectivas consideradas excessivamente tecnicistas (com protocolos de ensino de base comportamentalista, ou pela ênfase em técnicas específicas

apresentadas como receitas) e, de outro, se apresentou com fortes vieses da psicologia (por exemplo, estudar em Didática, em si, as teorias de Piaget, ou de Carl Rogers, ou a de Vygotsky, etc., tipicamente conteúdos de psicologia cognitiva, sem que se tratasse de metodologias pedagógicas). [E] nos anos 1980, o campo adquiriu, no Brasil, conotações de espectro mais culturalista, além de sofrer influência das teorias do imaginário, afastando-se da atividade de ensino propriamente dita e das questões da escola enquanto campo de aprendizagem. (GATTI, 2017, p. 1160 inserções minhas entre colchetes e negrito).

Qual o papel da Didática na aprendizagem e práticas educacionais? Qual o papel da Didática na Formação de professores? Gatti (2017) entende que para compreender o campo da Didática é de suma importância trazer à tona as contribuições dos fundamentos da Didática como campo de conhecimento “[...] e também suas contribuições a cada uma das áreas de conhecimento que são objeto da formação de docentes para a educação básica em seus diferentes níveis.” (GATTI, 2017, p. 1156). Isso implica em ações e perspectivas interdisciplinares. É de suma importância a interlocução entre as teorias e práticas Didáticas com conteúdos diversos – ciências biológicas, ciências exatas, dentre outras, buscando assim, uma perspectiva interdisciplinar. Só é possível constituir e/ou reconstituir o papel da Didática e Formação de professores, como campo de conhecimento, se acolher os mais variados interlocutores que se fazem presentes nesses campos.

Ainda, nessa perspectiva de compreender a formação docente no Brasil com vistas ao campo da Didática e seus agentes sociais³³, Tanuri (2003) no artigo intitulado

³³Os agentes sociais, para Bourdieu (1996, p.51), no geral, estão “[...] inclinados - por sua proximidade no espaço das relações sociais e também graças às disposições e interesses associados a essas posições - a se reconhecerem mutuamente e a se reconhecerem em um mesmo projeto (político ou outro)”. Isto é, os agentes sociais por sua proximidade no espaço e de interesses, comungam de um mesmo projeto político. “A título de segunda justificativa, poderia invocar o que me parece ser um postulado da teoria do conhecimento sociológico. Não se pode fazer sociologia sem aceitar o que os filósofos clássicos chamam de “princípio da razão suficiente” e sem supor, entre outras coisas, que os agentes sociais não agem de maneira disparatada, que eles não são loucos, que eles não fazem coisas sem sentido. O que não significa supor que eles sejam racionais, que tenham razão em agir como agem ou mesmo, de maneira mais simples, que eles tenham razão em agir, que suas ações sejam dirigidas, guiadas ou orientadas por essas razões. Eles podem ter condutas razoáveis sem serem racionais; podem ter condutas as quais podemos dar razão, como dizem os clássicos, a partir da hipótese de racionalidade, sem que essas condutas tenham tido a razão como princípio. Eles podem se conduzir de tal maneira que, em uma avaliação racional das probabilidades de sucesso, pareça que eles tinham razão em fazer o que fizeram, sem que tenhamos razão ao dizer que o cálculo racional das probabilidades tenha sido o princípio das escolhas que fizeram.” (BOURDIEU, 1996, p. 138).

“Os agentes sociais que têm o sentido do jogo, que incorporaram uma cadeia de esquemas práticos de percepção e de apreciação que funcionam, seja como instrumentos de construção da realidade, seja como princípios de visão e de divisão do universo no qual eles se movem, não têm necessidade de colocar como fins os objetivos de sua prática. Eles não são como sujeitos diante de um objeto (ou, menos ainda, diante de um problema) que será constituído como tal por um ato intelectual de conhecimento; eles estão, como

“A formação docente no Brasil: história e política” teve por objetivo analisar a formação de professores no Brasil entre o século XIX e final do século XX, principalmente, no que concerne a formação docente para as séries iniciais – Ensino Primário, das escolas normais que, ao longo de seu itinerário, foram incorporando os ideários *escolanovista*. A autora debruça-se a pensar sobre os anos de 1930 e 1970, no que compete à implementação da Lei 5692/71, décadas em que a preocupação era com a formação de professores, ou seja, valoriza-se mais os métodos e processos de ensino, cunhados pelas Ciências da Educação, mais propriamente, conhecimentos advindos da Biologia e Psicologia. Tanuri (2003) aludiu sobre as alterações introduzidas com as reformas do regime militar – Lei 5.540/68 e 5.692/71 –, e afirmou que essas reformas

[...] ocorreram não por conta da prática pedagógica concreta que ocorre no interior das escolas e das conquistas consolidadas ao longo do caminho percorrido. Assim, no que diz respeito à formação de professores para as séries iniciais, a descaracterização das escolas normais decorrentes das medidas introduzidas com a Lei 5692/71, a consequente queda das matrículas na habilitação Magistério e o descontentamento relativamente à desvalorização da profissão acabaram por levar a um movimento em âmbito estadual e federal, com discussão de projetos de estudos, pesquisas e propostas de ação frequentemente denominadas de “revitalização do ensino normal”. (TANURI, 2003, p. 256 aspas da autora).

De acordo com Tanuri (2003), após a formulação da Lei 5692/71, as escolas normais tornaram-se apenas uma Habilitação profissional para o 2º grau, sendo que, em 1977, elas perdem sua identidade própria e passam a ser chamadas de “Habilitação Específica de 2º grau do Magistério” – HEM. Diante disso, os cursos de Pedagogia, na década de 1980, passaram por uma progressiva remodelação. Vale ressaltar, em nível informativo, que só em 1988 os CEFAMs³⁴ foram implementados como meio de formar professores no Brasil.

se diz, envolvidos em *seus afazeres* (que bem poderíamos escrever como seus afazeres): eles estão presentes no por vir, no a fazer, no afazer (*pragma*, em grego), correlato imediato da prática (*práxis*) que não é posto como objeto do pensar, como possível visado em um projeto, mas inscrito no presente do jogo.” (BOURDIEU, 1996, p. 143). Sendo assim, os agentes sociais estão inscritos em um por vir, em uma *práxis* que será construída, isto é, que está a fazer; que está por ser feita.

³⁴ Entre as propostas do MEC, destaque-se primeiramente a referente ao projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação. O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e aplicar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais. (TANURI, 2000, p. 82).

No artigo “Formação de professores: história, política e processos de formação”, Tanuri (2008) afirmou que os anos de 1980 foram marcados pelo processo de universitarização e valorização da prática docente, isto é, de

[...] transfer[ência] [d]os programas de formação de professores da educação média para a superior, de modo a elevar o nível desses programas, aprofundar os conhecimentos e a prática profissional contemplados, visando à maior profissionalização. (TANURI, 2008, p. 75).

Esse foi um movimento de transferência das instituições formadoras – as Escolas Normais, por exemplo, para as estruturas do Ensino Superior, como, os Institutos Superiores. Ou seja, a formação de professores, nos anos de 1980, passou a estar sob a égide de Universidades, Centros Universitários ou Faculdades, ou, em Institutos Superiores. Concomitante a esse movimento, o campo da Didática passa por momentos de redefinições da sua própria identidade. Assim sendo, os conhecimentos que concernem à prática docente, ao fazer pedagógico, histórico, político e filosófico e social foram reformulados e readequados com intuito de adequarem-se ao processo de universitarização e profissionalização. Esse esforço intelectual da Didática e de seus interlocutores marcou, também, todo processo de *cientificização* de seu campo.

Para compreender esse processo de universitarização, Tanuri (2000), no texto “História da formação de professores”, buscou compreender os primórdios da formação de professores no Brasil, principalmente, no que concerne às Escolas Normais, cuja primeira havia sido criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei n. 10, de 1835. Segundo Tanuri (2000)

“[h]aver[ia] na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.” A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. (TANURI, 2000, p. 64 aspas da autora).

Porém, de acordo com Tanuri (2000, p.64), as escolas normais só tiveram algum êxito a partir de 1870, “[...] quando se consolidam os ideais liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.” Com a valorização das escolas normais e as ideias liberais em ascensão, também ocorreram à mudança de seu currículo, contemplando os trabalhos domésticos,

a ampliação dos requisitos para o ingresso e sua abertura ao elemento feminino. (TANURI, 2000, p. 66).

Na época de 1930, de acordo com Tanuri (2000, p. 71), a formação dos normalistas era margeada pelos seguintes preceitos: “[...] Escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas [...]”. Porém, a historiadora menciona marcos que circunscrevem essa época. Primeiramente, a Reforma realizada por Anísio Spínola Teixeira por meio do decreto pelo Decreto 3.810, de 19/3/1932 que

[...] transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, constituído de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um), Escola Primária e Jardim-de-Infância. As três últimas eram utilizadas como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, dadas a importância das atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas. (TANURI, 2000, p. 72).

Depois, à semelhança do Distrito Federal, o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado, em 1934, à Universidade de São Paulo. A criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, em 1938, “[...] esse órgão passou a contemplar as necessidades de qualificação de pessoal para a administração escolar, oferecendo cursos para diretores e inspetores comissionados pelos estados.” (TANURI, 2000, p.74). Outrossim, em 1939,

[...] surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado. (TANURI, 2000, p. 74).

Vale ressaltar que boa parte dos colaboradores de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* eram professores da Universidade do Brasil. No próximo capítulo, analisarei a materialidade da revista e em seus aspectos tipográficos será possível vislumbrar as biografias dos colaboradores de artigos sobre Didática.

Já na década de 1940, Tanuri (2000) ressalta os seguintes momentos sobre a história da formação docente no Brasil, a saber:

[o] ensino normal, em 1946, a partir da lei orgânica para o ensino normal: foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo,

em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. (TANURI, 2000, p. 75-76).

Além dessas mudanças promovidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal Decreto-Lei n. 8. 532, de janeiro de 1946, Tanuri (2000, p.76) reportou que as Escolas Normais deveriam manter um Grupo Escolar, um Jardim de Infância e um Ginásio, e as Escolas Normais Regionais deveriam subsidiar as necessidades das Escolas Isoladas.

A década de 1950, foi marcada por alguns eventos que contribuíram diretamente para com a formação docente no Brasil, a saber: em um país sob o binômio nacional-desenvolvimentista ou populista-desenvolvimentista e governado por Juscelino Kubitschek, algumas experiências democráticas começaram a emergir no cenário educacional, bem como, a tentativa de modernização do ensino que ocorriam nas escolas. Tanuri (2000, p.78) afirmou que, nessa época, “[a] preocupação com a metodologia do ensino, herdada do ideário *escolanovista*, continuava a se fazer presente” com base na Psicologia. Nessa época também surgiu o:

Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), de 1957 a 1965 – resultante de acordo entre o MEC/INEP e a USAID –, cujo objetivo prioritário foi inicialmente a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência. (TANURI, 2000, p. 78).

O PABAE contribuiu para o estabelecimento, efetivo, da perspectiva tecnicista e industrial da educação brasileira com vistas à consolidação de uma Didática instrumental e normativa. Pois, com a Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1961, os cursos de formação de professores estavam, de um modo geral, circunscritos em:

“Fundamentos da Educação” (psicologia, biologia, sociologia, história e filosofia da educação), estavam presentes a didática e a prática de ensino, numa visão geralmente dicotomizada, aquela destinada a oferecer “os princípios teóricos que fundamentam a prática de ensino” e esta encarregada de oferecer as oportunidades para que o aluno “vivenciasse os conhecimentos e as técnicas adquiridos durante o curso.” (TANURI, 2000, p. 79 aspas da autora).

Após esse momento, como mencionado, foi institucionalizada a Lei n. 5.692/71 que reformou as Diretrizes e Bases para o Ensino Primário e Secundário e, também, estendendo-se às Escolas Normais, porém, segundo Tanuri (2000) com a perda de *status* dessas últimas e de seus cursos,

[...] diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. (TANURI, 2000, p.80).

Nesse momento, propriamente, em 1970, as Escolas Normais e, de modo geral, o ensino brasileiro, estavam, segundo Tanuri (2000, p.81), em uma completa desestruturação e perda da identidade, tendo em vista que as Escolas Normais foram desativadas nos anos posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais. Também, as disciplinas que contemplavam a Prática de Ensino, isto é, as disciplinas de Didática estavam imersas a uma imensa desordem, a saber:

[...] de toda a proclamação a respeito da função integradora da Prática de Ensino e das prescrições legais no sentido de que ela incluísse a observação, a participação e a regência, eram comuns as referências de que os estágios em geral se restringiam à observação e de que vinham sendo cumpridos apenas formalmente. (TANURI, 2000, p. 82).

Por fim, a historiadora relata que, em 1980, começou a emergir estudos críticos acerca do ensino brasileiro, principalmente, em relação à formação de professores. Essa produção acadêmica baseava-se em:

[...] análise de cunho sociológico, principalmente no quadro das teorias do conflito e teorias críticas em geral, de modo que o fracasso dos modelos escolares não é analisado mais em função de abordagens psicológicas ou tecnicistas, ou de aspectos exclusivamente legislativos ou técnicos. Muitos dos trabalhos já buscavam situar a formação do professor no contexto **sócio-histórico** onde ela se insere, no intento de destacar os determinantes dessa formação e de adequá-la à função da escola, de formação de cidadãos críticos e competentes. (TANURI, 2000, p. 82).

Assim como os trabalhos de Garcia (2005) e Tanuri (2008) retomaram os aspectos da formação docentes com vistas à profissionalização, principalmente, no que concernem os anos de 1970 e 1980, Vicentini e Lugli (2009) no livro *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*, também buscam compreender como se constituiu a formação docente no Brasil e o seu processo de profissionalização “[...] uma vez que esse processo se desvelou, sobretudo, em função das iniciativas empreendidas pelo Estado para o seu recrutamento, formação e contratação [...]” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 14).

Uma das representações exploradas pelas pesquisadoras foi a dos professores que consolidaram as escolas modernas e foram propulsores das mudanças a ela associada, pois, “[...] também passaram a buscar no que dizia respeito à normatização das instituições de ensino com vistas a implementar transformações almejadas em termos organizacionais.” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 15).

De acordo com Vicentini e Lugli (2009), a história da profissão docente teve seu início ainda no século XIX, durante as chamadas reformas pombalinas, especificamente, com o surgimento do Estado. Vale ressaltar que as primeiras escolas normais brasileiras foram criadas em 15 de outubro de 1827. Ainda, a história da formação docente, “[d]e fato, trata-se de uma sucessão de conflitos entre professores, políticos e intelectuais ligados à educação que discutiram metodologias e currículos mais adequados em cada época.” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 29).

À vista disso, Vicentini e Lugli (2009) buscaram analisar o itinerário, por vezes, nada linear, da formação docente no Brasil: primeiramente, com as Escolas Normais que surgiram por força de lei em 1827 e foram reabertas em 1890 por Caetano de Campos e, depois, em 1930, quando a formação dos normalistas passou a exigir a conclusão do secundário fundamental. Escrevem os autores:

[e]m 1939, o governo federal instituiu a Faculdade de Filosofia, que passou a ser padrão para as escolas de formação de professores secundários, o que significou que as demais faculdades do país deveriam seguir a organização e o currículo dessa instituição. Estabeleceu-se, portanto, uma formação homogênea para os professores do Ginásio, do Colégio e do Ensino Normal. Tal formação estava estruturada segundo o que se convencionou chamar “esquema 3+1”, ou seja, 3 anos de estudos específicos na área da especialidade (História, Física, Química etc.), seguidos de mais um ano de curso para obter a licenciatura. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.65 parênteses das autoras).

Além disso, a década de 1930, é marcada por uma forte pressão da Associação Brasileira de Educação (ABE), de onde os educadores brasileiros “[...] vinham assinalando a necessidade de que o Brasil tivesse um sistema nacional de ensino, ao invés de muitos sistemas estaduais” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 41), ou seja, um currículo e um sistema de ensino unificado, voltado à formação da nação.

E foi assim que muitos periódicos nacionais, como *Educação*, *Revista de Educação* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, dentre outras, surgiram para que essa ideia de sistema nacional de ensino fosse implantada e que as práticas docentes fossem unificadas. Ainda assim, em 1939, foi criada a Universidade do Brasil como

forma disciplinar de unificar a formação de professores. É importante ressaltar novamente que muitos dos colaboradores da *RBEP* atuavam vinculados a essa instituição formadora. Por conseguinte, a respectiva revista foi uma propugnadora da universalização das práticas docentes. Então, cabe indagar: esses colaboradores, esses funcionários-intelectuais dedicados eram chamados de educadores profissionais ou técnicos da educação? A *RBEP* era uma entidade de representação do magistério?

Logo após esse período, ressaltam a Lei Orgânica n. 8.530, de 02/01/1946, em que a formação docente dividiu-se em 2 ciclos – Escolas Normais Regionais, ou, Escolas Normais e Institutos de Educação. Na sequência, assinalam a década de 1950 com o crescimento do número das universidades públicas e das Faculdades de Filosofia da iniciativa particular. Foram décadas marcadas pelo crescimento na rede de ensino particular; depois, em 1960, com a incorporação das crianças das camadas menos favorecidas ao sistema de ensino público, demonstrando uma ineficiência das escolas em integrar a população. Posteriormente, a Lei n. 5.692, de 1971 reorganizou o Ensino Primário, Ginásio e o Ensino Médio, de modo que todos os cursos oferecidos em nível de segundo grau fossem profissionalizantes. Toda essa reorganização culminou com o fim do Ensino Normal Primário e Complementar e o que competia à formação de professores passou a ser chamada de Habilitação Específica do Magistério – HEM e, por fim, em 1983, com a implementação do CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Os anos de 1950 e 1960 representaram um marco para a história da profissionalização docente, tendo em vista que o binômio da década de 1960 era “educação e desenvolvimento”. Segundo VICENTINI e LUGLI (2009)

[...] a área da educação passa, durante as décadas de 1950 e 1960, a ser a ser reconhecida de fato como um espaço que exigia um conhecimento especializado e a formação longa – o que representou um passo importante no processo de profissionalização, uma vez que não mais se aceitava (embora isso ainda ocorresse) que pessoas sem os conhecimentos específicos interviessem nos sistemas de ensino. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.56, parênteses das autoras).

Pelo exposto neste capítulo, busquei compreender o campo da Didática, *lócus* da pesquisa, por meio de aspectos da história da profissão e da formação docente no Brasil, pois, ao projetar a constituição do campo da Didática como disciplina escolar de formação de professores e ensino acadêmico, é necessário a compreensão de práticas diversas, polissêmicas, com múltiplas possibilidades e facetas, e, por conseguinte, as

formações diferenciadas das quais essa diversidade é decorrente. Portanto, considero pertinente ter analisado os fóruns de discussão sobre a Didática no período de 1970 e 1980, com o propósito de compreender o reflorescimento da Didática atrelada à *práxis* docente e o momento de entusiasmo que o acompanhou com reabertura democrática.

Dessa maneira, embora, a maior parte do esforço da pesquisa seja destinada a examinar as fontes primárias na *RBEP*, não se pode ignorar que há uma culminância do pensamento pedagógico e acadêmico nos debates desses fóruns da década de 1970 e 1980, ainda que isso indique uma distância entre os intelectuais *escolanovistas* e os intelectuais críticos de décadas anteriores.

Nesse sentido, no próximo capítulo, apresento as discussões circunscritas nos artigos sobre Didática, mais emblemáticos, entre 1944 e 1951, na *RBEP*. E sim, a história não é nem nunca foi linear, por isso, percorri caminhos não lineares, temporalmente, com o propósito de compreender as rupturas, consonâncias e entrecruzamentos do campo da Didática.

CAPÍTULO 3

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: A PRODUÇÃO DO DISCURSO SOBRE A DIDÁTICA: PERÍODO DE INFLUÊNCIA DE LOURENÇO FILHO (1944-1951)

Em continuidade ao capítulo anterior em que busco perscrutar o campo da Didática entre 1970 e 1980, momento de produção do artigo de Castro (1984) – estudo pioneiro sobre a Didática, na *RBEP*, apresento, neste capítulo, análises do *corpus* documental primário da pesquisa, ou seja, de 40 artigos sobre Didática, entre 1944 e 1951, momento em que o periódico estava sob a influência do pioneiro da educação, Manoel Lourenço Bergstrom Filho. Além de diretor da *RBEP*, Lourenço Filho era colaborador assíduo, tendo em vista que foram selecionados, ao longo desse período, 9 artigos que tratam, direta e indiretamente, sobre aspectos da Didática, sendo possível afirmar que ele foi um importante interlocutor da Didática no respectivo periódico.

No próximo capítulo, e último, serão apresentados e analisados artigos que foram publicados sob a égide de Anísio Teixeira. Doravante, às análises estão concentradas em dois momentos: o primeiro, sob a influência de Lourenço Filho, e o segundo, de Anísio Teixeira, em busca de representações acerca da Didática, ou mesmo, representações ideológicas de experiências vividas pelos próprios *colaboradores-intelectuais*.

A princípio minhas análises serão direcionadas aos artigos das seções: “Idéias e debates” e “Orientações pedagógicas”. Porém, vale ressaltar que a totalidade dos exemplares é de grande relevância para o percurso da minha pesquisa. Por isso, também serão apresentados os artigos publicados nas seções “Através das revistas e jornais” e “Documentação”, com o intuito de buscar compreender como se constituiu o campo da Didática, nesse periódico, também mediante a diversidade de suas seções.

Dessa maneira, inicialmente, em busca de identificar e compreender as influências de Lourenço Filho na produção de um discurso sobre Didática, na *RBEP*, norteiei-me pelas seguintes questões: quais Didáticas eram ressaltadas entre os 1944 e 1951? Fala-se de uma mesma Didática ou de múltiplas Didáticas – polissêmica? O que foi a Didática Moderna mencionada na *RBEP*? De que modo a *RBEP* contribuiu para a produção do discurso sobre a Didática? Trata-se de discursos de sujeitos coletivos

situados em seu contexto de produção, ou a *RBEP* teria sido um espaço de consciência educacional comum?

É válido esclarecer que na análise preliminar (Apêndice I) foram selecionados 73 artigos, da *RBEP*. Desses, 40 artigos apresentaram elementos consistentes que atendiam os critérios de pertinência, ineditismo, centralidade e recorrência para uma análise mais detida.

Apresento, a seguir, os quadros 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13, com sínteses sobre esses artigos, contendo: os nomes dos colaboradores, os títulos dos artigos sobre Didática e Formação de Professores e o ano de publicação de cada artigo.

Quadro 6- Artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1944.

Nome dos colaboradores de artigos da <i>RBEP</i>	Ano de publicação	Título dos artigos
Antonio Ferreira de Almeida Junior	1944	“Os objetivos da Escola Primária Rural”.
Raul Briquet	1944	“Instrução pública na Colônia e no Império (1500-1889)”.
Manoel Marques Carvalho	1944	“Aspectos do Ensino numa escola norte-americana”
John .L. Childs	1944	“Democracia e métodos educacionais”
Manuel Bergstrom Lourenço Filho	1944a	“Programa mínimo”
Manuel Bergstrom Lourenço Filho	1944b	“A margem dos pareceres de Rui sobre o ensino”
Djacir Menezes	1944	“Sumário histórico da educação no Estado do Ceará”
Milton da Silva Rodrigues	1944	“A faculdade de educação da universidade de Harvard”
Total	-	8

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1968) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS,2021) (Apêndice I).

Quadro 7- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1945.

Nome dos colaboradores de artigos da <i>RBEP</i>	Ano de publicação	Título dos artigos
Fernando de Azevedo	1945	“As técnicas de produção do livro e as relações entre mestres e discípulos”
Everando Backheuser	1945	“Inquérito sobre as qualidades do professor”
Não consta autoria	1945	“Bibliografia”
Ernesto de Souza Campos	1945	“Principais fatores na formação e desenvolvimento das Universidades”
Frank. W. Cyr	1945	“Educação Rural nos Estados Unidos”.
Germano. M. Jardim	1945	“A coleta da estatística educacional III.”
Manuel Bergstrom Lourenço Filho	1945 ^a	“Educação e Educação Física”
Manuel Bergstrom Lourenço Filho.	1945b	“O problema da Educação do Adulto”
Manuel Bergstrom Lourenço Filho	1945c	“Orientação Educacional”
Manuel Bergstrom Lourenço Filho	1945d	“Ensino e Biblioteca”
Manuel Bergstrom Lourenço Filho; e Armando Hildebrand	1945	“São necessários os exames escolares”
Irene Lustosa	1945	“A criança de 7 anos através dos, testes mentais aplicados em Belo Horizonte”
Juan Montovani	1945	“Ilusões e realidades do mundo pedagógico”
Maria Alice Moura Pessoa.	1945	“Aplicação dos testes ABC em crianças indígenas, terenas e caiuaús, de Mato Grosso”

Donald Pierson.	1945	“O processo educacional e o negro brasileiro”
Faria Góis Sobrinho	1945	“Conceito biológico da Educação”
Total		16

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1968) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021) (Apêndice I).

Quadro 8 – Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1946.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Antonio Ferreira de Almeida Junior	1946	“A Escola Normal de São Paulo e sua evolução”
Raul. J. Bittencourt	1946	“Perspectiva histórica dos ideais de educação no Brasil”
João Carvalhaes	1946	“A psicologia e o trabalho”
Luiz Narciso Alves de Maios	1946	“O interrogatório Didático”
Francisco Venâncio Filho	1946	“A formação do professorado”
Francisco Venâncio Filho	1946	“Contribuições norte-americanas à educação brasileira”
Total	-	6

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1968) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021) (Apêndice I).

Quadro 9- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1947.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Helena Antipoff	1947	“As duas atitudes”
Augusto Bracet e Enoch da Rocha Lima	1947	“A posição do ensino de desenho no curso secundário”
Irene da Silva Melo Carvalho	1947	“Uma técnica didática: o plano de aula”
Lorenzo Luzuriaga	1947	“Origem e desenvolvimento da educação pública”
Total	-	4

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1968) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021) (Apêndice I).

Quadro 10- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1948.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Antonio Ferreira de Almeida Junior	1948	“A técnica do ensino em função das finalidades da escola superior”
Total	-	1

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1968) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021) (Apêndice I).

Quadro 11- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1949.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Manuel Bergstrom Lourenço Filho.	1949	“Educação de base para adolescentes e adultos”
Margaret Read	1949	“Formação dos professores especializados em educação de base”

Total	-	2
--------------	---	----------

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1968) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021) (Apêndice I).

Quadro 12- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1950.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Manuel Bergstrom Lourenço Filho.	1950	“Alguns elementos para estudo dos problemas do ensino secundário”
Total	-	1

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1968) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021) (Apêndice I).

Quadro 13- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1951.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Irene de Albuquerque	1951	“A prática de ensino nos Institutos de Educação e Escolas Normais”
Rafael Grisi	1951	“O ensino da leitura”
Total	-	2

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1968) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021) (Apêndice I).

Conforme elucidado nos quadros acima, é possível perceber, de modo geral, que, em 1945, foram publicados na *RBEP* 16 artigos que tratam, de forma direta ou indireta, sobre Didática e Formação de Professores, bem como, é necessário destacar a produção significativa sobre a temática nos anos de 1944 – 8 artigos; 1946 – 6 artigos e 1947 – 4 artigos. Num total, entre 1944 e 1947, de 34 artigos referentes à Didática. Já, no período entre 1948 e 1951, foram publicados um total de 6 artigos sobre Didática e Formação de Professores. É preciso destacar a recorrência de artigos publicados na *RBEP*: de autoria de Manuel Bergstrom Lourenço Filho, 9 artigos, e de Antonio Ferreira de Almeida Junior, 3 artigos, sendo eles os mais assíduos interlocutores sobre Didática e Formação de Professores, na *RBEP*, entre 1944 e 1951, período em que o impresso estava sob a influência de Lourenço Filho.

Destaco que do total das produções, 34 artigos selecionados para iniciar este capítulo foram escritos por *colaboradores-intelectuais* do gênero masculino e os outros 6 artigos foram escritos por *colaboradoras-intelectuais* do gênero feminino. Infere-se assim, que, majoritariamente, foram aceitos mais colaborações sobre Didática na *RBEP*

e, de um modo geral, em outros periódicos educacionais de *colaboradores-intelectuais*, que de *colaboradoras-intelectuais*. Porém, as colaboradoras trouxeram grande contribuição para a Didática, tendo em vista que os seus artigos eram mais voltados à prática de ensino, técnicas e às questões relacionadas aos saberes docentes, isto é, ao como fazer em sala de aula, a exemplo do artigo de Irene da Silva Melo Carvalho “Uma técnica didática: o plano de aula”, publicado em 1947. Já os colaboradores-intelectuais com frequência faziam mais ligações com as Políticas Públicas, por exemplo, no artigo “Educação de base para adolescentes e adultos”, de Lourenço Filho (1949).

Diante disso, apresento no Quadro 14, a seguir, biografias em que trago, de forma sumária, o lugar de atuação de cada colaborador e colaboradora de artigos sobre Didática. Ressalto que não foi possível encontrar todos os dados biográficos dos colaboradores de artigos dessas revistas.

Quadro 14- Breve biografia dos colaboradores de artigos sobre Didática na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1944 e 1951:

Colaboradores/as	Síntese biográfica- profissões
Antonio Ferreira de Almeida Junior (1892-1971).	Atuou como advogado e professor universitário. Atuou e teve participação direta na Reforma Sampaio Dória, em 1920; na criação da Universidade de São Paulo, em 1934; na Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo entre 1935 e 1938; e mais, “[...] foi uma das figuras mais importantes da história da educação brasileira, juntamente com Anísio Teixeira, Manoel Bergstrom Lourenço Filho e Fernando de Azevedo” (GANDINI, 2005, p.6). Foi professor da Universidade de São Paulo.
Armando Hildebrand	Vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP
Raul Briquet	Professor da Universidade de São Paulo – USP
Manoel Marques Carvalho	Manoel Marques de Carvalho, de acordo com as notas biográficas da <i>RBEP</i> , trabalho no próprio Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- INEP, propriamente, em 1944; porém, em 1946, a seção “Inquéritos e Pesquisas” estava sob a égide de Carvalho; posteriormente, em 1965, tornou-se “Técnico de Educação”.
John .L. Childs	Professor da Universidade de Colúmbia, Nova York-EUA.
Manuel Bergstrom Lourenço Filho 1897-1970.	Educador e Diretor da <i>RBEP</i> no período entre 1944 e 1951; professor da Universidade do Brasil. Participa e ajuda a construir o movimento da Escola Nova. Autor dos <i>Testes A. B. C para verificação da maturidadenecessária à aprendizagem da leitura e escrita</i> , publicado em 1969. Grande estudioso e crítico sobre a Psicologia da Educação.
Djacir Menezes (1904-[?])	Djacir Menezes professor da Faculdade Nacional de Filosofia, “antigo profess[or] da Faculdade de Direito do Ceará. Autor de “O outro nordeste”, “Dicionário Psico-pedagógico”, e “Preparação ao método científico”, além de outros trabalhos”. (<i>RBEP</i> , 1944, p.476 aspas do editor da revista).
Milton da Silva Rodrigues	Professor Catedrático de Estatística na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e foi patrono Patrono da Cadeira n. 6, da cadeira de Psicologia (COSTA, 2011, p. 10).
Fernando de Azevedo (1894-1974).	Sociólogo e professor da Universidade de São Paulo- USP. Professor emérito da Universidade de São Paulo. Crítico literário do jornal o Estado de São Paulo. Autor do livro <i>A cultura brasileira</i> , publicado em 1943. E, também, do livro consagrado <i>A transmissão da cultura</i> (1976).
EverandoBackheuser	Fundador da Confederação Católica Brasileira de Educação (C.C.B.E.), em 1933. (REIS, 2017)
Ernesto de Souza Campos (1882- 1970)	Um dos fundadores da Universidade de São Paulo. “Em 1930, foi nomeado diretor da Faculdade de Medicina de São Paulo, tornando-se mais tarde, durante o governo estadual de Armando Sales (1933-1937), um dos planejadores do campo universitário do Butantã. De 1937 a 1938 dirigiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) [...]”. “Sousa Campos foi nomeado

	ministro da Educação e Saúde. Sob sua gestão novas universidades foram criadas no Paraná, na Bahia, em Pernambuco, enquanto as universidades católicas do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Porto Alegre recebiam suas estruturas definitivas.” – consta na seção “verbetes”, na página da FGV.
Frank. W. Cyr	-
Germano. M. Jardim	Do Serviço de Estatística de Educação e Saúde
Irene Lustosa	“[...] professora pela Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Minas Gerais; atual assistente do Laboratório de Psicologia da mesma escola. Tem publicado numerosos trabalhos de investigação psicológica, editados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais”. (RBEP, 1945, p.473).
Juan Montovani (1898-1961).	Educador Argentino da Universidade de Buenos Aires de Filosofia da Educação.
Maria Alice Moura Pessoa	“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 Pennsylvania.” (p.472, 1945, nº9). – consta na seção intitulada “colaboradores do volume III”, RBEP, nº9.
Donald Pierson.	Sociólogo estadunidense das questões étnico-raciais. Foi professor de Sociologia da “Escola de Sociologia e Política de São Paulo”.
Faria Góis Sobrinho	Faria Góis Sobrinho foi professor da Universidade do Brasil. (RBEP, 1945).
Raul. J. Bittencourt	Professor da Universidade do Brasil
João Carvalhaes	Professor do Departamento de Educação da USP
Luiz Narciso Alves de Maios	Luiz Narciso Alves de Maios foi professor catedrático em Didática na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (RBEP, 1946, p.464) e autor do livro <i>Sumário de Didática Geral</i> , em 1957.
Francisco Venâncio Filho ([?]-1946)	Catedrático de História do Instituto de Educação, do qual foi diretor, sócio fundador da Associação Brasileira de Educação, assistente técnico do Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, professor de Física do Colégio Pedro II e membro do Conselho Nacional de Educação. O professor Venâncio Filho foi um dos mais ardorosos defensores da obra e da memória de Euclides da Cunha, tendo sobre o imortal autor de “Os Sertões” escrito vários trabalhos. (RBEP, 1946, p. 334 aspas do editor).
Helena Axtipoff	Do Departamento Nacional da Criança
Augusto Bracet	Professor do curso de Arquitetura da Universidade do Brasil
Enoch da Rocha Lima	Professor do curso de Arquitetura da Universidade do Brasil
Irene da Silva Melo Carvalho	Professora da Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual e grande estudiosa de Didática, propriamente, da história da Didática (RBEP, 1946, p. 565).
Lorenzo Luzuriaga	Defensor da Escola Nova e da Escola Pública, e professor da Faculdade de Educação de Santiago da Compostela/ Galiza- Espanha.
Margaret Read (1989-1991).	Antropóloga e estudiosa da Educação colonial.
Irene de Albuquerque	Irene de Albuquerque foi professora do Instituto de Educação do Distrito Federal. Formou-se como professora de Prática de Ensino pela Faculdade Nacional de Filosofia. Professora do Curso Normal, em 1962. Aposentou-se em 1966. (UFSC, 1952).
Rafael Grisi	Foi autor do livro <i>Didática Mínima</i> , publicado em 1952 e “[...] nasceu em 1909 e faleceu em 1998, em São Paulo. Ao longo de sua extensa carreira, atuou, como professor de diversas disciplinas – Psicologia Educacional, História da Educação, Pedagogia, Filosofia Educacional e Didática –, em escolas normais e faculdades de filosofia paulistas.” (MORTATTI, 2001, p.17).

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1968) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais* (REIS, 2021) (Apêndice I)

Como é possível observar a partir do Quadro 14 anterior, os colaboradores de artigos sobre Didática selecionados para a pesquisa, em sua maioria, exerciam alguma função em âmbitos públicos vinculados à educação, principalmente, Superior. Por isso, são denominados como *intelectuais-funcionários* (GANDINI, 1990) e mais, eram intelectuais que atuavam, diretamente, no processo político educacional brasileiro (MENDES, 1998). Porém, é de suma importância ressaltar que dentre esses

colaboradores de artigos sobre Didática que contribuíram, de forma irrevogável, para constituição e consolidação do campo da Didática no Brasil, Irene da Silva Melo Carvalho e Luiz Narciso Alves de Maiores eram os únicos, de fato, especialistas em Didática, isso no período entre 1944 e 1951.

Sendo assim, apresento, a seguir, às discussões sobre Didática e Formação de Professores, na *RBEP*, entre 1944 e 1951, o texto, propriamente dito, os discursos e os seus dispositivos de poder e a produção de um diálogo sobre a Didática.

3.1. A produção de um discurso sobre Didática entre 1944 e 1945: formação integral, experiência e cidadania

Entre 1944 e 1951, a *RBEP* estava sob a tutela de Lourenço Filho, pioneiro dos estudos e crítico em relação à Psicologia da Educação no Brasil. Signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932) e autor dos *Testes A. B. C para verificação da maturidadenecessária à aprendizagem da leitura e escrita*(1974), além, de, como mencionado, ter sido interlocutor dos estudos sobre a Didática e Formação de Professores no Brasil, com 9 artigos, na *RBEP* sobre às respectivas temáticas.

Início, portanto, este subcapítulo com o artigo intitulado “Programa mínimo”, publicado na *RBEP*, n. 3, de Lourenço Filho (1944a), no qual é possível perceber algumas questões ligadas à Didática e ao Currículo. Nele, Lourenço Filho (1944a, p. 394) argumenta que, em cada programa de ensino “[...] há sempre um programa *formal* e um programa *real*, aquele que se escreveu e aquele que realmente se executa, em função da mesma [...]”, bem como,

[...] o programa mínimo dever[ia] insistir sobre os objetivos gerais de cada matéria, em relação a todo o curso, e especificar os objetivos particulares a serem obtidos, em cada ano ou grau. Só depois disso, dever[ia] indicar, sob a forma de unidades didáticas e de exercícios convenientes, a lista da matéria a ser vencida, em cada uma das referidas etapas. E a ser vencida, note-se claramente, para o efeito daqueles objetivos que são os fins para os quais a matéria foi escolhida e seriada, como conveniente. (LOURENÇO FILHO, 1944a, p.399).

Percebe-se, nesse momento, a preocupação de Lourenço Filho com a questão do Currículo prescrito (VIÑAO, 2008) e, principalmente, em relação ao Currículo real da escola, tendo em vista que as matérias, na época, deveriam ser escolhidas e seriadas como convenientes a partir das necessidades reais dos alunos.

A esse respeito, Vinão (2008) discorre sobre o conceito de Currículo, principalmente, no que concerne às tradições que o permeia, desde as escolas primárias e secundárias, a saber: tradições acadêmica, utilitária e pedagógica, de modo que:

[...] a “acadêmica”, de índole preparatória ou propedêutica, mais abstrata, científica e descontextualizada; a “utilitária”, com suas ênfases nas habilidades básicas e orientada para as saídas de trabalho; e a “pedagógica”, preocupada com o desenvolvimento infantil e a maneira de colocar em contato as disciplinas com os alunos. (VINÃO, 2008, p. 184).

É importante ressaltar que o pioneiro da Escola Nova, Lourenço Filho, na época, era diretor Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e da *RBEP* (1944-1951), atuando, posteriormente, junto com Murilo Braga³⁵.

Denota-se, também, nesse período de influência de Lourenço Filho (ROTHEN, 2005), a preocupação com o ensino, com a *práxis*, a universidade, Ensino Secundário, Primário, e com as reformas no geral. Na *RBEP*, n. 9, consta uma breve biografia de Lourenço Filho, a saber:

LOURENÇO FILHO, M. B., professor de Psicologia Educacional da Universidade do Brasil; diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; ex-diretor geral do ensino em São Paulo e no Ceará; ex-diretor do Departamento Nacional de Educação e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Autor de "Introdução ao estudo da Escola Nova"; "Testes A B C"; “Tendências da educação brasileira” e outros trabalhos. (*RBEP*, 1945, p.472 aspas do autor).

³⁵ Murilo Braga de Carvalho, nasceu no Piauí, em 1912. Foi Diretor-Geral do Inep de 13 de fevereiro de 1946 a 28 de abril de 1952. Ingressou na Universidade do Brasil (hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro) para cursar o ensino superior, graduando-se em Direito na turma de 1937. Em 1939, foi realizado um concurso para provimento de cargos técnicos para o Ministério da Educação e Murilo Braga estava entre os quatro primeiros aprovados, os quais foram designados para atuarem no Inep. Lourenço Filho, então diretor-geral do instituto, o designou para chefiar a Seção de Seleção e Orientação Profissional. Foi como funcionário de carreira do Ministério da Educação que, sete anos depois, em decorrência do processo de redemocratização do país, Lourenço Filho foi substituído por Murilo Braga de Carvalho, em 1946, e permaneceu à frente do Inep até a sua morte, em 1952, vítima de um acidente aéreo. Murilo Braga foi mantido no cargo por cinco ministros e dois presidentes, o que certamente foi reflexo de sua competência e de seu amplo conhecimento, bem como da importância do INEP no âmbito da execução das políticas públicas para a educação brasileira, naquele momento em que todos os esforços estavam concentrados na reconstrução nacional. Durante o mandato de Murilo Braga como Diretor-Geral do Inep, o governo federal planejava a interiorização da educação e o encarregou da missão de implantar escolas em todos os recantos do Brasil. Foi assim que, no ano de 1946, Murilo Braga elaborou o “Plano de Construção Escolar” e o Inep promoveu a construção de centenas de escolas na maioria dos estados brasileiros. Foi assim que, ao longo dos anos 1940, o Instituto conduziu o Programa de Educação Rural, que tinha por objetivos promover uma maior qualificação da mão-de-obra no campo, conter o êxodo rural e combater os altos índices de analfabetismo, através da expansão do ensino primário nas áreas rurais. Para tanto, Murilo Braga firmou convênio com as unidades federadas que deveriam construir prédios escolares com financiamento federal, segundo modelos fornecidos pelo Inep, nos quais as escolas tinham uma única sala de aula e uma casa para a professora. (ARQUIVO INEP, 2012)

Nos anos seguintes, é possível observar a atuação de Lourenço Filho na Universidade do Brasil como professor emérito. Ainda, no exemplar, n. 3, da *RBEP*, fora indicado, na seção “Bibliografia pedagógica do país”, o livro *Didática da Escola Moderna*, de Aguayo (1935), que se concentra no ensino da escrita, linguagem, ortografia e desenho, com vistas ao trabalho manual, ou seja, ao mundo do trabalho. Vale ressaltar que a temática “ensino” é o objeto da Didática, sendo, a aula, objeto específico da Didática. Dentre tantos teóricos de base, Aguayo (1935) utiliza as teorias de Johann Heinrich Pestalozzi, admirador dos livros de Rousseau para elaboração do respectivo livro, principalmente, no que concerne ao seu método – do ensino mais fácil ao mais complexo.

Em o artigo publicado na *RBEP*, n. 1, intitulado “Os objetivos da Escola Primária Rural”, Almeida Junior³⁶ (1944a) teve por objetivo compreender por que os brasileiros, na época, estavam descontentes com o Ensino Primário rural. Tanto, que inicia o seu breve artigo com a seguinte afirmação:

[o] brasileiro não parece satisfeito com a escola primária da sua zona rural. Vê-a, de norte a sul, estatisticamente insuficiente em relação às necessidades da vasta população a que deveria servir. Supõe-na em grande parte responsável pelo êxodo da gente da roça para a cidade. Julga-a, do ponto de vista qualitativo, inadequada para o desempenho da tarefa que convém atribuir-lhe. (ALMEIDA JUNIOR, 1944, p. 29).

Além disso, Almeida Junior (1944), defensor da Didática, alude sobre as especificidades do currículo e, por conseguinte, dos materiais didáticos para determinadas regiões do país, sendo que, a escola primária, para esse colaborador, é universal e comum, ou seja, deveria ter uma base comum.

No artigo intitulado “Aspectos do Ensino numa escola norte-americana”, publicado na *RBEP*, n. 2, Carvalho (1944)³⁷ teve por objetivo compreender os aspectos relacionados à metodologia do Ensino Superior, e para isso buscou analisar uma escola,

³⁶ Segundo Gandini (2005), Almeida Junior, grande defensor da escola primária brasileira, nasceu em Joanópolis-SP, em 8 de junho de 1892 e veio a falecer em 1971. Atuou como advogado e professor universitário. De acordo com a tese de livre docência de Gandini (2005), Almeida Júnior, atuou e teve participação direta na Reforma Sampaio Dória, em 1920; na criação da Universidade de São Paulo, em 1934; na Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo entre 1935 e 1938; e mais, “[...] foi uma das figuras mais importantes da história da educação brasileira, juntamente com Anísio Teixeira, Manoel Bergstrom Lourenço Filho e Fernando de Azevedo” (GANDINI, 2005, p.6).

³⁷Manoel Marques de Carvalho, de acordo com as notas biográficas da *RBEP*, trabalho no próprio Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- INEP, propriamente, em 1944; porém, em 1946, a seção “Inquéritos e Pesquisas” estava sob a égide de Carvalho; posteriormente, em 1965, tornou-se “Técnico de Educação”.

a Escola de Educação da Pennsylvania-Estados Unidos. Esse artigo constitui um relatório descritivo sobre a experiência de Carvalho na Escola da Pennsylvania. Porém, o que nos compete é compreender o que Carvalho compreende por Didática e Metodologia, a partir desse artigo. Ao contrário da escola no Brasil, Carvalho (1944, p. 204) relata que na escola norte-americana não havia matérias, disciplinas ou, até mesmo, cadeiras, isto é, que o ensino, de alguma forma, era unificado e não fragmentado como no Brasil.

Com o propósito de sua experiência na escola norte-americana era contribuir para com as atitudes e aulas do professorado brasileiro. Possível leitor da *RBEP*, Carvalho (1944) disserta sobre a metodologia “resumos-guias” que alguns professores estrangeiros utilizam em suas aulas. Esses resumos aulas “[...] tem por finalidade orientar o estudo dos alunos [...]” (CARVALHO, 1944, p. 206)”, por apresentar os objetivos gerais e específicos de cada aula, ou seja, as finalidades gerais de cada assunto específico trabalhado ou unidade didática.

No artigo “Instrução pública na Colônia e no Império (1500-1889)”, publicado no n. 4, Briquet (1944), professor da Universidade de São Paulo – USP, fundada em 1934, teve por objetivo analisar a Instrução Pública no Brasil Colônia e Império com destaque ao período Imperial em que a discussão dava-se em torno da organização do Ensino Superior no país. Naquele momento, o ensino mútuo – lancasteriano “[...] não dera resultado por se limitar a uma grosseira instrução. É vibrante o discurso proferido na Câmara, em 1847, por Torres Homem, contra tal prática didática.” (BRIQUET, 1944, p. 14). Francisco Sales Torres Homem (1812-1876) foi Ministro da Fazenda, em 1870, advogado, jornalista e político brasileiro, sendo conhecido, na época, como Visconde da Vila Inhomirim, no Rio de Janeiro-SP. (SÓCIOS, [20--?]).

Destaca-se, notoriamente, o artigo de Lourenço Filho (1944b), publicado na *RBEP*, n. 5, intitulado “À margem dos pareceres de Rui sobre o ensino”, no qual busca compreender os pareceres de Rui Barbosa, grande defensor da Didática intuitiva e nas palavras de Lourenço Filho (1944b, p.196): “[...] propagandista das novas formas didáticas [...]”.

Segundo Lourenço Filho (1944b), Rui Barbosa (1849-1923) foi um filósofo humanista que via na educação um meio para melhorar a sociedade, isto é,

[...] mostra que é preciso que se estude o meio social onde opere a escola, como se vê quando examina a questão da coeducação dos sexos e a idéia de que a simples instrução possa fazer baixar os índices de criminalidade. Quer que se estude a biologia e a psicologia da

criança e do adolescente, como tão claramente o demonstra nas belas páginas que dedica à higiene escolar, à organização dos programas e, ainda de modo especial, quando define o método. (LOURENÇO FILHO, 1944b, p. 198).

Sendo assim, o método em Pedagogia, pensado e propagandeado por Rui Barbosa contemplava as seguintes questões:

[o] método, em pedagogia, (escreve êle à pág. 260 do parecer sobre o ensino primário) não é senão o sistema indicado pela natureza, de cultivar a vida física, moral e intelectual, no período inicial e decisivo do desenvolvimento humano; e a vida não pode ser encaminhada senão pela vida". O sistema indicado pela natureza, a vida encaminhada pela vida... Rui deseja assim fundamentos científicos, porque a educação para êle haveria de ser servida também por uma técnica baseada no conhecimento. (LOURENÇO FILHO, 1944b, p.198).

Precisamente por isso, o estadista brasileiro é considerado por Lourenço Filho (1944b) como uma espécie de educador e de grande defensor da Didática de cunho intuitivo, sendo que, a técnica do ensino baseada no conhecimento científico, segundo a ciência da época, era a dos processos intuitivos. A Didática da intuição

[...] sugerida em COMENIUS, praticada por PESTALOZZI e por FROEBEL, sistematizada, enfim, por HERBART. Eis como êle próprio se refere ao método, citando RATKE: "Primeiro a coisa, depois a sua significação". Ou citando COMENIUS: "É pela intuição real, não por descrições verbais, que o ensino deve começar". (LOURENÇO FILHO, 1944b, p.199 letra em caixa alta escrita pelo autor).

Em suma, Rui Barbosa, na interpretação de Lourenço Filho (1944), com sua Pedagogia, queria formar personalidades conscientes e autônomas, e para isso era necessário o ensino ativo – “[...] será preciso deixar que o aluno experimente, deixar que chegue a convicção que resultem de sua própria experiência.” (LOURENÇO FILHO *apud* BARBOSA, 1944, p.200). Por fim, não se deve esquecer que Rui Barbosa fora conhecido, principalmente no século XIX, como precursor do pragmatismo no Brasil.

Também, no artigo intitulado “A faculdade de educação da universidade de Harvard”, de Rodrigues³⁸ (1944) é possível observar que o professor da Universidade de

³⁸Milton da Silva Rodrigues, ou, Milton Camargo da Silva Rodrigues foi um “[p]aulistano, nasceu aos 20 de novembro de 1904. Engenheiro Civil, diplomado pela Escola Nacional de Engenharia do Rio de Janeiro, também estudou no exterior: “Inferência Estatística” e “Análise de variância” no departamento de Estatística Matemática” da Universidade Columbia, Nova York, 1944; “Teoria das Amostras” e “Teoria e prática de Amostras”, como bolsista, nos cursos de estatística superior da United States Department of Agriculture Graduate School, Washington, D.C., 1945. Foi Professor Catedrático de Estatística na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e, além da responsabilidade da docência e

São Paulo manifesta grande interesse pelo campo da formação de professores no Brasil, tendo em vista que, na década de 1940:

[o] problema da formação de professores secundários, técnicos de educação em geral e professores de escolas normais, v[inha] recebendo, da parte do Governo federal e dos governos estaduais do Brasil, uma especial atenção, nestes últimos anos. Pareceu-me, por isso, que não seria demais relatar, em breves palavras, aquilo que sobre esse mesmo assunto me foi dado observar numa rápida estadia de uma semana na Universidade Harvard, dos Estados Unidos.

No seu ato de observância, nos Estados Unidos, com o propósito de contribuir junto ao campo da formação de professores no Brasil, Rodrigues (1944) considera as seguintes questões, principalmente, relativas à Didática dessas escolas de formação. Na universidade de Harvard, de acordo com Rodrigues (1944), os problemas didáticos eram sugeridos aos estudantes durante as suas práticas pedagógicas, nos seminários especialmente destinados para esse fim, pois não havia escolas de aplicação próprias. Além dos cursos básicos em Pedagogia exigir dos estudantes as seguintes disciplinas: “[...] Psicologia Educacional, Filosofia da Educação ou Educação Comparada, Medidas Educacionais, incluindo Estatística, Organização do Ensino Secundário, Didática Geral e uma Didática Especial”. (RODRIGUES, 1944, p.234). Nos cursos de formação de diretores de escolas secundárias, em Harvard, era exigida exímia competência didática. (RODRIGUES, 1944, p. 236). Porém, o que torna este artigo de Rodrigues (1944) ainda mais importante é que, na época, as universidades norte-americanas inspiravam-se nos ideais das artes liberais, denominado como: “*college of liberal arts*”, advindos das universidades europeias na Idade Média (RODRIGUES, 1944, p.231).

Na sequência, ainda, no exemplar da *RBEP*, n. 5, Childs (1944, p.206), “[...] professor da Universidade de Colúmbia, Nova York [...]” escreveu o artigo intitulado “Democracia e Método Educacional”, no qual busca compreender os métodos mais eficazes para a consolidação da escola democrática. Desse modo, o autor aspirava, na época, “[...] contribuir para que a criança se transforme naquilo que, entregue a si

pesquisa próprios do seu cargo, chefiava o Departamento de Estatística da Faculdade. Colaborou com outras Cadeiras, tais como Sociologia, Psicologia, Antropologia, Economia, entre outras, com seus trabalhos de pesquisas. Participou, com certa frequência, de Bancas Examinadoras e, entre elas, a que julgou a tese de João Cruz Costa (Patrono da Cad. 20) ao disputar a Cátedra de Filosofia. Foi o orador da Sessão Solene realizada pela Congregação da Faculdade em memória do saudoso professor Roldão Lopes de Barros (Patrono da Cad. 25), seu velho amigo, em setembro de 1951.” E, também, “[a] Academia Paulista de Psicologia escolheu Milton C. da Silva Rodrigues como Patrono da Cadeira n. 6 em virtude do seu constante interesse pela Psicologia. Sua tese de concurso à Cátedra, “Da Propriedade e Alcance do Método Estatístico em Educação, especialmente em Psicologia”, defendida em 1935, é uma prova de que a homenagem foi justa e merecida.” (COSTA, 2011, p. 10).

mesma, jamais chegaria a ser.” (CHILDS, 1944, p. 206). Uma escola preocupada com os fatores sociais. Também, uma das proposições em relação à formação de professores se traduz como o desenvolvimento nos:

[...] conceitos básicos e ideais da democracia tomadas como movimento político, social e moral, que o educador deve firmar os seus critérios éticos fundamentais para a avaliação da existência coletiva [...] (CHILDS, 1944, p.207).

Por conseguinte, é possível observar que a escola democrática dá ênfase ao método ativo e funcional, ao método do desenvolvimento da inteligência no indivíduo, ou seja, um método baseado, principalmente, na experimentação, ao passo que só era possível alcançar esse método, “[...] por intermédio de um processo de atividade de vida coletiva em que o indivíduo coopere como agente ativo e responsável.” (CHILD, 1944, p. 208). Desse modo, o método, a matéria e a Didática estão estritamente ligados, pois,

[a] lealdade a um programa de atividades não determina automaticamente que matérias, de entre a vida global da sociedade, sejam incluídas nas atividades escolares. É essa uma função dos professores que dirigem o processo educacional e da comunidade em que vive a criança. Uma determinada atividade do currículo será boa ou má segundo a compreensão intelectual, a perspicácia social, as preferências e os fins morais que fazem a escolha e rejeição de entre os elementos da vida social. (CHILD, 1944, p.209-210).

A partir das análises feitas por meio do artigo de Child (1944), é possível afirmar que a escola democrática e moderna embasava-se em uma Didática que contemplasse às minorias sociais no Brasil, uma prática democrática, baseada no método de experimentação, a saber:

[f]alta às minorias o sentimento de segurança, ressentindo-se elas, muitas vezes, com justiça, de que lhes sejam negadas as oportunidades que, em uma sociedade mais justa, suas capacidades pessoais dariam o direito de atingir. (CHILD, 1944, p. 209).

Em “Sumário histórico da educação no Estado do Ceará”, publicado na *RBEP*, n. 6, de Menezes³⁹ (1944), professor da Faculdade Nacional de Filosofia – FNFfi que foi criada em 1939, no âmbito da Universidade do Brasil, é possível observar em seu artigo que a Didática está atrelada, mais uma vez, ao método de ensino, sendo assim, correlatos. Porém, nesse artigo, Menezes (1944) reconstitui de forma histórica e

³⁹ “Djair Menezes professor da Faculdade Nacional de Filosofia, antigo professor da Faculdade de Direito do Ceará. Autor de “ O outro nordeste”, “Dicionário Psico-pedagógico”, e “Preparação ao método científico”, além de outros trabalhos”. (*RBEP*, 1944, p.476 aspas do editor da revista).

sociológica o itinerário educacional do Ceará – entre o século XVII e XIX. Entretanto, quanto à Didática, nas vilas e capitanias das Províncias,

[...] o método devia ser o do "ensino mútuo". Aos professores que não estivessem capacitados para empregar o método, o dispositivo legal facultava fossem instruí-los convenientemente nas escolas da capital à custa dos respectivos honorários. (MENEZES, 1944, p. 362 aspas do autor).

Um texto muito emblemático e de suma importância, principalmente do ponto de vista de seu ineditismo temático, é o artigo intitulado “O processo educacional e o negro brasileiro”, escrito por Pierson (1945) – sociólogo estadunidense das questões étnico-raciais, publicado no n. 7, da *RBEP*.

O pesquisador concentra suas análises no processo educacional dos negros no Brasil, principalmente, daqueles que, na época, viviam na Bahia-BA. Para Pierson (1945), o processo educacional na Bahia-BA, sendo, majoritariamente a concentração da população negra na localidade, a saber:

[...] na Bahia, por exemplo, é quase universal o analfabetismo. Ali, pois, o processo educacional dá-se principalmente por meio de interação social no interior da família, do clan, do grupo de brinquedo e do grupo de trabalho; por meio das luzes, das cores, dos aromas e dos sons da missa e outros rituais católicos; por meio da cerimônia e do ritual do *candomblé*, variando a intensidade desta última influência de indivíduo para indivíduo; e, em extensão limitada, por meio do cinema e do rádio. (PIERSON, 1945, p. 12, *itálico do autor*).

Sendo assim, os recursos didáticos para a população negra, da Bahia-BA, na década de 1940, eram informais, e o processo educacional acontecia por meio da interação cultural e social com variados grupos – família, igreja, dentre outros. Penso, aqui, em recursos didáticos transgressores que, de alguma forma, mostram o caráter de resistência de um povo que buscou sobreviver, mesmo sendo negado à vida digna.

Por outro lado, as crianças e jovens brancas, provenientes das classes “superiores”, ordinariamente recebem instrução primária e secundária de caráter bastante formal, bem como preparação profissional em escolas de direito, medicina, engenharia, etc. Dispõem regularmente de um ou mais jornais diários, de número usualmente limitado de revistas e livros, de irradiações de emissoras nacionais e, além disso, de programas em português irradiados em ondas curtas por outros países bem como de programas em línguas estrangeiras, das quais conhecem talvez uma, ou mais. Entram em contatos ocasionais com visitantes de outras terras. Alguns viajam pelo Brasil ou pelo exterior, especialmente pela Europa, estudando talvez algum tempo na França, Alemanha ou (apenas recentemente, mas com frequência cada vez maior) nos Estados Unidos. (PIERSON, 1945, p. 13 aspas do autor).

E mais, no processo educacional, Pierson (1945, p.16) constata que na época:

[a] Biblioteca Pública da Bahia é freqüentada por indivíduos pertencentes a todos os grupos raciais, embora os pretos figurem entre seus freqüentadores em número bastante limitado. Por exemplo: de 560 pessoas que foram observadas freqüenteando a Biblioteca, em dias e horas diversos (1936), 9,6% eram pretos, 35,9% mulatos, e 52,7% brancos.

Mesmo que de maneira informal, muitos descendentes europeus aprenderam

[...] inconsciente, se não conscientemente, muitas das atitudes, dos sentimentos, idéias e mesmo habilidades importadas com os escravos africanos. A ama negra, tão querida no Brasil e amplamente celebrada em versos e canções, e a mucama, foram os principais agentes desta instrução. Grande número de brasileiras, especialmente as das classes "superiores", aprenderam com as pretas e as mulatas até mesmo suas primeiras palavras em português; e, no decorrer deste contato íntimo, naturalmente apanharam numerosas palavras e frases africanas, algumas das quais se tornaram de uso geral em todo o Brasil. (PIERSON, 1945, p. 19).

Este foi um breve recorte analítico e histórico do processo educacional e didático – pensando nos modos pelos quais os negros aprenderam e tiveram acesso ao ensino, mesmo que informal. Da mesma maneira, é possível perceber a ausência da figura do negro, na época, nos mais variados materiais didáticos que circulavam no país.

Também, em muitos casos, foram adotados traços folclóricos, idéias, atitudes e sentimentos africanos, que hoje se acham profundamente arraigados na Bahia, Pernambuco e outros pontos de concentração negra. Dizem também que os africanos introduziram em Minas Gerais, durante o período colonial, as técnicas do trabalho em ferro; e, nas áreas de pastoreio do norte, as da criação de gado. (PIERSON, 1945, p. 19).

Por fim, o autor constata que com o passar do tempo o saber dos povos de origem afrodescendentes e ameríndios foram, demasiadamente, esquecidos. As práticas, os saberes específicos em:

[...] face do desprezo, constante, embora em geral indulgente por parte dos mais prestigiosos indivíduos da parte européia da comunidade, e de instituições como a igreja, a escola, os jornais e a organização política, a maior parte dos jovens negros tende agora a afasta-se das crenças e práticas de seus ancestrais, a renegar, por exemplo, o *candomblé* e o corpo de idéias e sentimentos com êle identificados, e a considerar estes costumes e tradições como provas de “ignorância”, “atrazo” e “desenvolvimento mental retardado”. Velhos líderes do culto queixam-se muitas vezes, como ouvi queixar-se um deles: “*O candomblé* já não é o que era. Os moços de hoje não aprendem o *Nagô* como aprendíamos e, por isso, não sabem nada e — o que é pior

— não querem saber”. (PIERSON, 1945, p.20 *aspas e itálico do autor*).

Dessa forma, penso não ser possível estudar, minuciosamente, a Didática e seus processos educativos sem mencionar os saberes e práticas dos povos ameríndios e afrodescendentes, tendo em vista que muito das nossas práticas diárias em sala de aula não contemplaram na história, de fato, esses povos.

Campos (1945), professor e um dos fundadores da Universidade de São Paulo, no artigo “Principais fatores na formação e desenvolvimento das Universidades” teve como objetivo compreender a constituição das Universidades – desde a antiguidade, com Platão e Aristóteles, que, contribuíram para as primeiras organizações universitárias, até a modernidade. Porém, de forma descritiva e sintética, Campos (1945) inventaria os principais aspectos das mais variadas universidades, ou, “*colleges*”, por exemplo, a Universidade do México, a de Berlim na Alemanha, a de Filadélfia, nos Estados Unidos, dentre outras. Nesse esforço intelectual em trazer à luz as contribuições das Universidades, de forma global, também, elabora breves biografias dos mais importantes mestres, professores e intelectuais que atuaram nas mais variadas Universidades.

O método experimental ou ativo era empregado com êxito, de acordo com Campos (1945, p.31). Sendo este método global, multissecular e, em decorrência, embasado por meio de investigações científicas, o professor pesquisador da USP, indaga:

[a] realização de investigações científicas prejudicará as qualidades didáticas do professor ? Tais pesquisas perturbarão ou impedirão o seu devotamento aos trabalhos normais do ensino? Em última análise, há incompatibilidade entre as funções de professor e as de pesquisador? (CAMPOS, 1945, p. 31).

Denota-se assim, uma imensa preocupação com o método de aprendizagem e, conseqüentemente, com a teoria e a prática docente. Além disso, elenca algumas características das bibliotecas universitárias que corroboraram para constituição do método experimental. Porém, Campos (1945) faz uma crítica sobre as fontes e materiais de estudos que circulavam nessas bibliotecas, dando maior ênfase aos periódicos e revistas, a saber:

[m]as a biblioteca universitária não pode cingir-se às enciclopédias, obras didáticas, manuscritos, incunábulo e códices, que dão conta de aspectos já estabilizados das ciências, das letras, das artes, das técnicas. Exigem constante renovação, que só pode ser feita através de

revistas e periódicos, hoje muito numerosos. São fontes indispensáveis sem as quais será difícil, ou mesmo impossível, realizar trabalhos de mérito. (CAMPOS, 1945, p. 37).

É sabido que os periódicos e revistas educacionais no Brasil, principalmente, entre 1930 e 1960 (REIS, 2017), contribuíram, diretamente, para formar professores, com o propósito de constituir uma espécie de consciência educacional comum. Isto é, as revistas educacionais agiam como propugnadores de formas didáticas, métodos de ensino, modelos de aulas e de teorias educacionais. Por isso e por tantas outras, contribuem para formar professores, uma espécie de formação continuada.

Já no artigo intitulado “Conceito biológico da Educação”, publicado no n. 7, Sobrinho⁴⁰ (1945) primeiramente descreve o processo de aprendizagem a partir de uma perspectiva biológica e anatômica, cunhada pelas concepções mendelianas – fenótipos e transmissão genética, qual seja:

aprendizagem, que irá então plasmando de forma progressiva a substância nervosa em causa, conferindo-lhe, com novos característicos somáticos, uma capacidade sensorial e reacional mais e mais adequada às relações do homem com seu meio. (SOBRINHO, 1945, p. 48).

Sobrinho (1945) leva em consideração, quando analisa a aprendizagem, a formação de professores os aspectos sociais, ontológicos e históricos, principalmente, quando, na metade de seu artigo, debruça-se a pensar sobre a inteligência e a incorporação do conhecimento. Entretanto, à sua tese central é de que a aprendizagem deveria se dar por meio da experiência – princípios deweyano e enfocar no crescimento do educando, ou seja:

[e]ducação é o processo de crescimento baseado na experiência a condicionado pela aprendizagem, no sentido da integração do indivíduo e sua melhor adaptação ao meio físico, ao vício vivo e ao meio social, e que, por sua devida generalização, conduz a um contínuo aperfeiçoamento do grupo. (SOBRINHO, 1945, p.54).

Para Sobrinho (1945, p.54), uma das diretrizes fundamentais ou missão do educador esclarecido era “[...] a educação e crescimento [...]”, por meio dos princípios da escola ativa, e mais, afirma que a escola primária era uma escola de crescimento:

[...] o educador esclarecido, penetrado do exato sentido ontológico e sociológico de sua missão e amparado dos recursos da psicologia genética e diferencial, da psicologia da aprendizagem e da didática,

⁴⁰ Faria Góis Sobrinho foi professor da Universidade do Brasil. (RBEP, 1945).

melhor alcançará cumprir seu objetivo de realizar, nos educandos, uma integração de valores úteis ao crescente aperfeiçoamento individual e social. (SOBRINHO, 1945, p.54).

O educador esclarecido, nessa época, era amparado em sua prática por uma Didática *pragmatista, escolanovista*, ou moderna, uma proposta didática esclarecida que busca agregar valores úteis ao educando e, também, aperfeiçoamento individual e social.

Nesse mesmo n. 7 da *RBEP*, fora sugerido, como literatura primordial aos educadores, o livro intitulado *Didática da Escola Nova*, de Aguayo (1935), no qual a experiência e o crescimento individual e social são questões preponderantes do *pragmatismo* e, por conseguinte, da escola ativa. Escrevem os editores, o livro baseia-se:

[...] em uma grande riqueza de imagens, pensamentos sugestivos, sentimentos Didática da Escola Nova, quando alude ao ensino da literatura na escola primária, Aguayo recomenda: "O material de ensino de literatura deve profundas, experiências e estímulos para a ação. A seleção não se deve fazer apenas pelo valor literário das obras, mas, também, por seu tom inspirador e estimulante, pelas emoções que possam suscitar nas crianças." (*RBEP*, 1945, p. 127 *apud* AGUAYO, 1935 aspas do editor).

Nos artigos publicados na *RBEP*, n. 8, intitulados "A criança de 7 anos através dos, testes mentais aplicados em Belo Horizonte", de Lustosa⁴¹ (1945), e "Aplicação dos testes ABC em crianças indígenas, Terenas e Caiuás, de Mato Grosso", de Pessoa⁴² (1945), foi possível perceber enunciados indiretos sobre a Didática e Formação de professores, principalmente quando nos referimos a uma Didática da Escola Nova. Abaixo, apresento ambos os artigos, os quais têm por base os *Testes ABC*, de Lourenço Filho, publicados pela primeira vez em 1933.

Os *testes* entre as décadas de 1930 e 1940 estavam presentes na prática docente e, também, norteou boa parte da prática do professorado brasileiro. Tinham por objetivo aferir ou determinar o grau de inteligência global. De alguma forma, serviam como

⁴¹Irene Lustosa, de acordo com a *RBEP*, nº 9, de 1945 foi "[...] professora pela Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Minas Gerais; atual assistente do Laboratório de Psicologia da mesma escola. Tem publicado numerosos trabalhos de investigação psicológica, editados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais".

⁴² "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 Pennsylvania." (p.472, 1945, n. 9). – consta na seção intitulada "colaboradores do volume III", *RBEP*, nº9.

método e metodologia do trabalho docente. Existiam variados *testes* – inicial, preliminar, novatos. Os *testes* eram aplicados por etapas e contemplavam os rudimentos escolares: linguagem, cálculo, viso-motora, memória, dentre outras (LUSTOSA, 1945).

Lustosa (1945) constata que:

[...] os professores primários, em geral, sôbre-estimam a capacidade de compreensão verbal das crianças de 1.º ano, pois, como se vê dos resultados dos testes, boa parte das crianças de 7 anos desconhece palavras e expressões de uso corrente para o adulto [...] cálculos, embora muito simples, com o emprego de número de 1 a 6, oferecem dificuldade à grande percentagem das crianças de 7 anos, que procuram a escola pela primeira vez [...] (LUSTOSA, 1945, p. 174).

Destaca-se o texto de Pessoa (1945) pela relevância e pioneirismo em relação ao tema – educação dos ameríndios no Brasil, no que concerne à RBEP. Porém, faz-se necessário mencionar que o *Testes ABC* aplicado nas aldeias Terenas e Caiuás, no Mato Grosso-MT, por Pessoa (1945), que, em alguns momentos, retratou as especificidades culturais e orgânicas da Educação dos respectivos ameríndios, a saber:

[...] na confecção desse cartaz, colocamos objetos familiares aos indiozinhos, tais como: galinha, pato, frutas, gatinhos, passarinhos, sapo, onça. — Êste cartaz, por ter-se estragado com as chuvas que tomamos em viagens a cavalo, foi substituído, no fim, por outro, com figuras diferentes, sendo usado com os terrenos. (PESSOA, 1945, p. 195).

É visto, nas palavras finais de Pessoa (1945), o ideal nacional-desenvolvimentista em curso no Brasil, as questões relacionadas à democracia racial promulgadas e estudadas pelos intelectuais brasileiros e a modernização e democratização do ensino.

E', assim, interessante verificar que, embora existam diferenças de meio e de constituição psíquica entre as crianças do meio civilizado — para quem têm sido usados tais testes — e as crianças indígenas, não foram encontrados dados que permitam assegurar a superioridade dos civilizados, quanto à maturidade para a leitura e a escrita. É verdade que trazem os índios, na alma, no espírito, na contextura psíquica, no físico mesmo, um sem conto de complexos, de neuroses, de inaptações, tudo isso fruto da desaculturação e aculturação por de- mais lentas, cheias de lutas, de sofrimentos. Mas, as crianças indígenas, se educadas, instruídas, conduzidas pelos recursos da pedagogia moderna, poderão ser integradas à nação, poderão criar, onde vivem atualmente, na floresta, uma cultura, uma comunidade, que não seja a negação da "raça" a que pertencem, e que seja, ao mesmo tempo, uma força produtiva para o país. (PESSOA, 1945, p.207).

É possível observar que os educadores e intelectuais brasileiros tinham por objetivo e projeto civilizatório, nessa época, inserir a pedagogia moderna *escolanovista* aos índios e negros, grupos minoritários, com o propósito de expandir a escola democrática e moderna, e criar uma forma produtiva ao país. No entanto, não parecem que eram levados em consideração, nessa época, as especificidades culturais e orgânicas da Educação de jovens ameríndios e negros?

No geral, às menções encontradas nas seções informativas da *RBEP*, por exemplo, “Concurso no Ensino Superior” ou “Comissão Editorial”, no ano de 1945, refere-se à autonomia Didática e, em decorrência, a autonomia docente, ou administrativa. Essa autonomia, por vezes, era institucionalizada por meio de um decreto, isto é, autonomia para legitimar os objetivos de controle por parte do governo e da capacidade de decisão (BARROSO, 1996). Além desses aspectos, há menções na *RBEP* sobre uma Didática mais racional que busca solucionar problemas em relação à organização escolar. Sendo assim, é possível falar sobre uma Didática mais burocratizada por meio de programas de Didática, a exemplo disso:

[a] Universidade de Nebraska organizou um extenso programa de didática por correspondência servindo especialmente às escolas rurais secundárias do Estado. Outros Estados, principalmente os que contam com grande população rural, adotaram depois esse método. O custo por aluno, nesses cursos, é mais ou menos o mesmo que o de um aluno numa classe de 25. Por conseguinte, é meio prático e econômico de ministrar ensino individual ou a pequenos grupos, e os resultados obtidos auguram um brilhante futuro a esse método de enriquecimento do ensino rural. (CYR, 1945, p. 27).

Segundo Barroso (1996), a autonomia é uma utopia necessária. E o que é utopia? Situação ideal que garante uma sociedade mais justa e com políticas mais igualitárias. E é nesse movimento que, em 1945, fora instituído o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases Nacional e, um ano depois, em 1946, apareceria a *Constituição* e as novas lutas ideológicas em torno das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo Romanelli (2014, p.175-176), a *Constituição* de 1946 inspirava-se, ideologicamente, nos ideais liberal-democrático e estabelecia que cabia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. E foi com esse espírito que a Educação Básica passou a ser assegurada como direito de todos os cidadãos. Conforme a historiadora:

[o]s princípios liberais da Carta de 1946, que asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais do

século em que vivemos. Foi assim, pois, que, ao aliar garantias, direitos e liberdade individuais, com intervenção do Estado para assegurar essas garantias, direito e liberdade *a todos*, a Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas do século XX. Nisso ela se distanciava também da ideologia liberal-aristocrática esposada pelas nossas elites, no antigo regime. (ROMANELLI, 2014, 176).

Mantovani (1945), professor da Universidade de Buenos Aires, no artigo intitulado “Ilusões e realidades do mundo pedagógico”, teve por objetivo analisar as tendências educacionais dominantes de cada período histórico, principalmente, no que concerne à época de 1945 – tendência de ordem pragmática. Porém, para Mantovani (1945, p.49), o professor deve mover em seus alunos “[...] os fatos do inundo, da história, da existência humana [...]”, bem como, expandir o espírito das crianças, sem opressão e violências. Vale ressaltar que o espírito da criança, no artigo de Mantovani (1945, p.51), está relacionado à ordem filosófica e progressista, mais propriamente, ao progresso cultural do país, como um destino comum. Nas palavras de Mantovani (1945, p.49), o mestre:

[...] que puder agir deste modo, sentirá, sem dúvida, acrescida a sua personalidade e, com ela, o seu poder de educador, porque a influência de um homem sobre outro não resulta da conquista fria das técnicas didáticas, mas, sim, da pujança do seu poder interior, da riqueza de sua cultura e do valor de sua personalidade. A educação se produz pela interação do educando e do educador. A criança necessita de estar em contacto espiritual com a humanidade já formada. Os valores da cultura do mestre devem encontrar eco na subjetividade do aluno.

Basicamente, Mantovani (1945) descreve, em seu artigo, os deveres e/ou aspirações de um mestre, principalmente, no que tange às questões relacionadas à meditar sobre os problemas reais de uma nação e, em decorrência, “[...] senti-los como algo íntimo [...]” (MANTOVANI, 1945, p.50). Esse íntimo era o ideal de progresso instituído pelos mestres à alma da criança. Essa era a missão destinada aos mestres: inculcar o progresso da cultura do país. Mantovani (1945, p.50) conclui, dizendo que a tarefa do mestre “[...] tem que ser, portanto, mais humana e mais espiritual, não apenas técnica, no sentido restrito desta expressão. Não será pedir demais, nem para impor exigências inacessíveis.”

Em voga, na época, os exames escolares que mediam o nível da aprendizagem dos alunos, Lourenço Filho e Armando Hildebrand, ambos vinculados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, criado em 1938, escreveram o artigo

intitulado “São necessários os exames escolares”, publicado no n. 10, com o objetivo de mostrar a importância dos exames escolares, principalmente,

[...] para diagnóstico das capacidades dos alunos e dos níveis de desenvolvimento que hajam atingido. Quando para esses efeitos aplicados, no início de um curso ou de novo período letivo, dão-nos os pontos de referência para o desenvolvimento do programa e orientação didática a seguir. “São necessários, depois, e seguidamente, para verificação da eficácia dos meios empregados na aprendizagem.” (LOURENÇO FILHO; HILDEBRAND, 1945, p. 51 aspas dos autores).

Vale ressaltar que Manoel Bergstrom Lourenço Filho fora propugnador, no Brasil, dos exames e/ou métodos psicológicos para aprendizagem. Além desses aspectos, a temática “orientação didática”⁴³ aparece de forma substancial e frequente na *RBEP*, tendo como um de seus precursores também Manoel Bergstrom Lourenço Filho.

No artigo intitulado “Inquérito sobre as qualidades do professor”, publicado no n. 11, Backheuser (1945) tem por objetivo perscrutar, por meio de um inquérito, as funções do mestre em sala de aula. Sendo assim, primeiramente destaca que o professor deve ser um homem-líder, homem social, sendo que um está atrelado ao outro, isto é, um professor que tem compaixão pelos seus alunos e amor ao próximo, indo à contracorrente do professor como fornecedor de conhecimento. Nas palavras do professor da Faculdade Católica de Filosofia, “[o] professor que não se identifica com o sentir e querer dos discípulos, que não vibra com eles em seus anseios e aspirações, será um fornecedor de conhecimentos, não será um educador, *lato sensu*.” (BACKHEUSER, 1945, p. 183).

É de suma importância destacar a atuação de Everardo Backheuser como colaborador, também, da revista *Escola Nova* n. 1, out./dez, em 1930. Essa época fora marcada pelos embates ideológicos educacionais entre os educadores católicos contrários às defesas e concepções de educação dos educadores renovadores. Porém, Backheuser, como um educador católico, acabou apoiando as defesas pela renovação (conservadora) pedagógica na época. De acordo com a pesquisa de Reis (2017):

[c]omo exemplo, é possível citar Everardo Backheuser, o qual foi colaborador da revista *Escola Nova*, com o artigo, “As linhas mestras

⁴³ “O INEP possuía uma seção de orientação e seleção de profissionais que se destinava à seleção do pessoal para cargos públicos em todo o país, bem como uma seção de psicologia aplicada para se efetuarem pesquisas de âmbito pedagógico. A ação do INEP estendeu-se por meio de estágios e cursos de aperfeiçoamento para professores de Psicologia e coordenadores de serviços educacionais. Estabeleceram-se com isso serviços de Psicologia Aplicada e medidas educacionais em diferentes estados e países da América Latina.” (SÁNDERLA; CARVALHO, 2008).

da reforma na Áustria", ao lado dos defensores da Escola Nova, de Lourenço Filho, Anísio Teixeira e John Dewey. (REIS, 2017, p. 38-39).

De acordo com essa pesquisa:

Everardo Backheuser foi fundador da Confederação Católica Brasileira de Educação (C.C.B.E.), em 1933, após os intelectuais católicos abandonarem a Associação Brasileira de Educação (A.B.E.), fundada em 1924, devido ao conflito entre católicos e renovadores que ocorreu durante a IV Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1931. Desse conflito decorreu a elaboração e publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). (REIS, 2017, p.39).

Lourenço Filho e Backheuser atuavam juntos desde 1930, tendo em vista que a *Escola Nova*, em 1930, estava sob a égide de Lourenço Filho e a *RBEP*, em 1945, também estava sob a tutela do renovador. Interessante é que, de forma emblemática e representativa, ou seja, nos momentos de grandes embates com os católicos – 1930⁴⁴ e 1940, Backheuser escreve ao lado de Lourenço Filho.

Porém, o inquérito de Backheuser (1945) fora organizado da seguinte forma:

[...] inquérito foi projetado na base de alargamentos sucessivos. Deporiam, em primeiro lugar, os próprios alunos das cadeiras de administração escolar e de didática. Nesse primeiro círculo do inquérito, realizado tão somente entre os alunos, foram obtidas 47 respostas. (BACKHEUSER, 1945, p.186-187).

Com destaque, o Revmo. Pe. Hélder Câmara⁴⁵, professor de Didática da Faculdade Católica do Rio de Janeiro-RJ, grande defensor dos direitos humanos, humanista integral, defensor de uma igreja católica simples voltada aos pobres (mesmo defendendo a iniciativa escolar privada!), apoiador de imigrantes pós-guerra, contribuiu, diretamente, para formulação do inquérito de Backheuser. (BACKHEUSER, 1945, p.186).

Dentre as informações do inquérito, destaca-se, em primeiro lugar, a importância que um professor deve dar às características de liderança para ser um *bom* professor. (BACKHEUSER, 1945, p.195). Também, é possível perceber que a função

⁴⁴Posteriormente, em 1934, já com sua nova nomenclatura – de *Revista de Educação*, o artigo “Congresso catholico de educação”, sem autoria, fora publicado na revista de dezembro e alguns pontos importantes foram discutidos, como a produção de livros que tratem do tema religiosidade.). “Em suma, foram, exatamente, 138 pontos discutidos nesse congresso e descritos nesse artigo, todos esses pontos dizem respeito à educação dominical, a instituição familiar e a circulação de livros religiosos.” (REIS, 2017, p.71).

⁴⁵ Ver mais informações sobre a atuação do reverendo Hélder Câmara na dissertação: PRADO, L. R. *Um personagem, um observador, um articulista: a escrita epistolar de Hélder Câmara sobre o Concílio Vaticano II*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2012.

do professor estava atrelada às atitudes didáticas, as técnicas e a administração do tempo decorrido de aula. (BACKHEUSER, 1945, p. 197). Isto é,

[u]m professor em sua aula ensina matéria desconhecida da classe, organiza os trabalhos e mantém a ordem (administra) para que o ensino possa ser devidamente acompanhado, e, ao mesmo tempo, pelo seu exemplo, por suas atitudes, está educando. (BACKHEUSER, 1945, p.197).

Em “A coleta da estatística educacional III”, de Jardim (1945), do Serviço de Estatística de Educação e Saúde, publicado, na *RBEP*, n. 11, é possível destacar alguns aspectos importantes, por exemplo, que o autor tem por objetivo perscrutar as estatísticas aplicadas à educação. Vale ressaltar que o INEP, órgão fundador e gestor da *RBEP*, criado em 1937, tinha por objetivo, de acordo com Castro (1999, s/p), também [...] servir à documentação, à difusão de novas idéias, à demonstração de material didático e à coleta de estatística das escolas [...] E mais,

[...] organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; manter intercâmbio com as instituições educacionais do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre métodos e processos pedagógicos; promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais ou particulares de educação e divulgar os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica. (CARVALHO, 1999, s/p).

Entretanto, em relação a esses conhecimentos direcionados à teoria e prática pedagógica, Jardim (1945, p.237) menciona que as estatísticas educacionais no Brasil, nessa época estavam voltadas às atividades Didáticas e educativas que visavam à autonomia da instituição. Ou seja, a Didática, nesse período histórico, estava atrelada, também, à organização e/ou administração educacional com vistas à autonomia, se a instituição tinha uma direção própria ou era subordinada. Além disso, a escola, para Jardim (1945, p.240), era caracterizada por ser, dentre tanto aspectos, “[...] unididática ou plurididática [...]”, propriamente,

[o]corre a primeira hipótese, quando o estabelecimento ministra um só Curso, ou seja um só conjunto de conhecimentos, ou seqüência de lições, teóricas ou práticas, sobre determinadas matérias ordenadas num sistema de ensino de finalidade autônoma e dadas num ou mais períodos anuais, em organização própria, — organização essa que constitui o que se definiu como unidade escolar. (JARDIM, 1945, p.240).

Sendo assim, analiso que essa “unididática”, ou, “plurididática”, a qual Jardim (1945) refere-se ao longo de seu texto, está relacionada ao grau de autonomia de cada instituição escolar, bem como, a autonomia administrativa tão discutida na época.

Ainda, concentrado nas publicações de 1945, trago para discussão neste texto, o artigo intitulado “As técnicas de produção do livro e as relações entre mestres e discípulos”, de Fernando de Azevedo, à época, professor da Universidade de São Paulo-USP. Vale ressaltar que esse texto foi publicado no exemplar número 12, da *RBEF* e; Azevedo (1945) traz à tona discussões muito profícuas como: formação de professores, métodos de ensino e a história da cultura e da produção livresca, sendo, esse último, a tônica maior de seu texto.

Nessa época, fomentava-se em demasia a questão da formação do espírito do educando, ou seja, que pouco a pouco, fosse substituído o espírito de submissão da criança por um espírito crítico, progressista, científico, que os estudantes não reprisassem o conhecimento dos mestres, mas, que fossem críticos e conseguissem ir além, ou seja, que conseguissem [...] complementar o conhecimento adquirido [...] (AZEVEDO, 1945, p.335). Sendo assim, o espírito crítico, deveria estar arraigado na evolução das ideias democráticas, em uma escola de conhecimento para todos. Por meio das análises do pioneiro da educação, foi possível perceber que esse espírito democrático em relação às bibliotecas e a leitura ascenderam debaixo para cima, pois, foi nas escolas primárias que as bibliotecas populares nasceram, a saber:

[o] que se considerava como produto de luxo, para proveito de poucos, converteu-se num valor coletivo, um benefício de interesse geral, suscetível de ser posto ao alcance de todos. Mas, o que é curioso, porém explicável, esse movimento começou, nos sistemas de ensino e de cultura, de baixo para cima, das escolas de educação infantil e primária para as escolas superiores, das instituições destinadas a estender os benefícios da leitura às crianças e ao povo em geral para aquelas que se propõem a levá-los aos adolescentes e estudantes universitários. Multiplicaram-se as bibliotecas populares e operárias, as grandes e pequenas bibliotecas públicas, de caráter geral e de assuntos especiais, para todas as exigências e todos os gostos, variáveis de grupo para grupo inventaram-se as bibliotecas circulantes de que se encontra uma em São Paulo, na Biblioteca Municipal [...] (AZEVEDO, 1945, p.339-340).

Em síntese, é possível ensejar ou aludir a ideia que Azevedo (1945) tinha sobre formação de professores no Brasil, propriamente, sobre a função e/ou dever do “bom” professor:

[s]e o professor em vez de ser escravo de um manual, de suas notas e de seu papel, se cultiva sem cessar, se enriquece para se dar, — pois é sempre a si mesmo que ele se transmite; se, renovando-se constantemente pela leitura e pela reflexão pessoal, é capaz de falar sem notas, com os olhos nos olhos, numa conversação natural e espontânea, rica, porém, de sugestões, a qual desperte o gosto da análise e faça meditar e querer; se ele ministra um ensino sólido e substancial, mas atraente no fundo, susceptível de suscitar a vontade dos estudos, de provocar a inquietação intelectual e de conduzir à exaltação "asperamente deliciosa" do esforço e da pesquisa: os discípulos nunca perderão, para com ele, essa atitude de respeito e de confiança, que é indispensável, concedendo ao mestre alguma coisa do que é devido à verdade e submetendo-se livremente a essa disciplina pela qual conseguimos o domínio do pensamento e de nós mesmos. (AZEVEDO, 1945, p.343).

O n. 13, da *RBEP*, de 1945, de uma forma geral, centra-se sobre a seguinte temática “orientação de estudos”, com suas variações, a saber: pedagógica/ educacional/ capacidade físicas/nível mental, etc., sendo, o artigo intitulado “Orientação Educacional”, de Lourenço Filho (1945c), o mais emblemático sobre esta temática. O renovador perscruta os fundamentos conceituais da orientação educacional de origem norte-americana, fundamentada no pragmatismo. No geral, a “orientação educacional” aparece no Brasil, na década de 1940, com o propósito de renovar o ensino no sentido democrático, ajustando assim, “[...] à vida escolar e à vida futura do trabalho [...]” (LOURENÇO FILHO, 1945c, p.15). O binômio da época era: educação-trabalho. Por isso, Lourenço Filho (1945c) escreveu esse artigo e o destinou à *RBEP* n. 13, com o propósito de nortear os professores sobre a função do orientador educacional. De forma geral, cabe ao orientador à função de:

[...] guia, conselheiro e confidente dos alunos; de coordenador das funções de educação social de toda a escola; de colaborador leal e diligente dos professores e da administração do estabelecimento. Seu trabalho deverá ser prévia e claramente traçado, em plano a ser conhecido de todo o corpo docente e administrativo. (LOURENÇO FILHO, 1945c, p. 19).

Lourenço Filho, em 1945, escreveu também o artigo intitulado “O problema da Educação do Adulto”, publicado na *RBEP*, n. 14, no qual busca analisar aspectos relacionados à educação do adulto desde os seus aspectos históricos, culturais e sociais. O diretor do INEP concentra-se, propriamente, nos aspectos processuais da educação de adultos em meio a um contexto de massivo *combate ao analfabetismo*, a saber:

[q]uem pretenda ensinar a adultos, como as crianças, precisará de conhecer, por pouco que seja, os processos de aprendizagem e os princípios gerais da didática. Mas estes ainda não bastam. Há na

verdade, uma pedagogia especial para adultos, já em parte fixada, em outra, ainda flutuante. E há, também, cuidados especiais a tomar, em virtude das próprias condições do desajustamento do adulto, e consequente situação de inferioridade cultural. (LOURENÇO FILHO, 1945b, p. 180).

Esse período de massivo combate ao analfabetismo⁴⁶ no Brasil é marcado pelo fim do governo de Getúlio Vargas e, conseqüentemente, está em estreita consonância com o desenvolvimento industrial do país, bem como, com os ideais dos pioneiros da escola nova, no qual, Lourenço Filho (1945b) participou ativamente. Um ideal de espírito democrático, criativo, solidário, social, moral cooperativo e progressista que estava se constituindo desde o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932,

[...] caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. (AZEVEDO *et al*, 1945, p.492).

E mais,

[a] Educação Nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, como uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades, recrutadas em todos os grupos sociais a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objetivo, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com certa concepção de mundo. (AZEVEDO *et al*, 1945, p. 471).

Ainda, sobre o processo da educação de adultos em meio a um contexto de *combate ao analfabetismo*, Lourenço Filho (1945b) menciona algumas questões referentes à maneira de se ensinar uma “pedagogia especial”, inclusiva, que

[o] primeiro cuidado estará em entender as dificuldades dessa situação; o primeiro objetivo será o de despertar a confiança do aluno em si mesmo, ou em sua capacidade de vencer a aprendizagem que se lhe proponha. Em conseqüência, dois pontos deverão merecer especial atenção: 1) a conveniente graduação das unidades didáticas, lições ou exercícios; 2) a proporcionada “extensão” dêles, encarada não pelo número de elementos a vencer (sentenças, palavras ou linhas) mas, sim, pelos novos mecanismos de aprendizagem, que devam ser dominados.” (LOURENÇO FILHO, 1945b, p. 181).

Vale ressaltar que na seção “Bibliografia”, desse mesmo n. 14 da RBEP, encontra-se uma referência e, conseqüentemente, uma sugestão de leitura: “[...] MARIA

⁴⁶ Em estreita consonância com a marcha em relação ao desenvolvimento industrial do Brasil, nasce, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial- SENAI.

DOS REIS CAMPOS, Geografia e História, Educação e Didática, Rio, 1945, Liv. Francisco Alves [...]” (BIBLIOGRAFIA, 1945, p. 292) – de importância para as discussões em Didática, nas palavras do editor, “[s]empre escrito com clareza e método, o novo livro da Professora Maria dos Reis Campos representa, como os demais, de sua lavra, útil contribuição aos estudos da Didática.” (BIBLIOGRAFIA, 1945, p. 293).

Em seu texto, a professora Maria do Reis Campos debruça-se a pensar a “marcha conveniente” para o ensino, propriamente, de Geografia e História que são correlatas para a autora. Sendo assim, a marcha conveniente, apropriada, seria:

[a] preparação do professorado primário, em novos moldes, substituiu o ensino da metodologia tradicional, ou de mero receituário, pelo exame dos objetivos reais de cada disciplina, seus fundamentos psicológicos e sociais, histórico do ensino e análise dos programas. (BIBLIOGRAFIA, 1945, p.293).

A palestra proferida por Lourenço Filho, em 1945, na Associação Brasileira de Educação Física foi publicada, em sua íntegra, na *RBEP*, n. 15, com o título “Educação e Educação Física”. Nessa palestra, Lourenço Filho (1945a) teve por objetivo elucidar as continuidades e rupturas entre os temas Educação e Educação Física. E, para esse exercício reflexivo, o renovador menciona a forma como os pedagogos, no século XIX, costumavam dividir os seus tratados pedagógicos:

[...] a princípio, em duas partes distintas, a das regras da instrução (ou "didática"), e a das regras do governo e disciplina (ou "hodgegética"). É o que está em Herbart, por exemplo (Pedagogia Geral). Seu dileto discípulo, Stoy, separou também a parte da "criação", reclamando para esta uma denominação própria, que seria a de "higiene ou dietética pedagógica". (LOURENÇO FILHO, 1945a, p. 315 aspas do autor).

Também, cita o livro de Spencer⁴⁷ intitulado *Educação: intelectual, moral e física*, com o propósito de mostrar as consonâncias entre as temáticas, pois desde os gregos, a relação entre o cuidado físico, a higiene, a dietética e o cuidado espiritual e moral eram de sua importância (LOURENÇO FILHO, 1945a, p. 314).

Segundo Lourenço Filho (1945a), para Spencer e os adeptos à escola de Herbart

[a] saúde seria um "trabalho prévio", o da criação. A "educação", tarefa posterior, seria a ação sobre o espírito, donde Herbart fazia decorrer, em grande parte, a formação do caráter. As fases de criação, instrução e disciplina, artificialmente separadas, como vimos, na

⁴⁷ Foi citado esse livro: [...] *Education: Intellectual, Moral Physical*, by Herbert Spencer, A 1.ª edição foi tirada em Londres, em 1861, mas os quatro artigos que compõem o volume já haviam sido impressos, em revistas inglesas, anteriormente [...] (LOURENÇO FILHO, 1945a, p.315).

dictética, didática e *hodegética*, obedeceriam a uma graduação ou sucessão, que aos pedagogos do tempo parecia natural. Para SPENCER a separação se faria nos grupos de capacidades. (LOURENÇO FILHO, 1945a, p. 315, itálico do autor).

Diante disso, o pioneiro da educação, à guisa das contribuições da Escola Nova, menciona ser importante uma educação que esteja assentada nos aspectos relacionados a uma educação integral e ativa; compreender o homem com totalidade, questões essas que foram elencadas no documento *Manifesto dos Pioneiros*, em 1932:

[...] o “ensino” — devemos agora admiti-lo como trabalho ativo, a “aprendizagem”. Ao invés de resultar de aquisição formal, pretendemos que se revele em modificações do comportamento integral. Essa modificação só pode ser obtida pela experiência do educando, por sua atividade própria aplicada ao ato de aprender, com interesse. Dai, a expressão corrente: ensino ativo. (LOURENÇO FILHO, 1945a, p.319-320).

É possível constatar que Manoel Bergstrom Lourenço Filho foi um dos colaboradores da *RBEP*, em 1945, que mais contribuiu para com o debate da Didática. Diante disso, o renovador escreveu o artigo intitulado “Ensino e Biblioteca”, em 1945, *RBEP*, n.16, no qual discute sobre o ensino da leitura nas escolas brasileira, isto é, inquiriu um debate sobre os modos eficazes para melhoria da leitura em sala de aula. Afirma que é necessário adequar a leitura à própria experiência do aluno e seus respectivos interesses. (LOURENÇO FILHO, 1945d, p. 21).

E então, o que acontece, quando desejem fazer valer aquele amontoado de palavras, não organizado, não assimilado, não confrontado com a experiência e a realidade, é que aos outros só caberá responder: “Não há troco!” Quer dizer, é impossível engajar qualquer comércio proveitoso, qualquer aplicação realmente útil dessa falsa teorização apressada, adquirido por mau uso do livro. A leitura, quando bem exercida, deverá ao contrário levar-nos ao troco miúdo. Noções claras, metal sonante, pratinhas de 20 centavos, 50, um cruzeiro, dois cruzeiros, com as quais se constitua então o capital para o giro conveniente das grandes cédulas... (LOURENÇO FILHO, 1945d, p. 21 aspas do autor).

Sendo assim, Lourenço Filho (1945d, p.21) compreende que a leitura tem que seguir a marcha da liberdade e democracia; defende, também, o ponto que não há leitura sem cultura, sem motivação, e que é preciso ensinar a ler. A leitura balizada pelo ensino integral e os ideias *escolanovista*, a partir de uma Didática Moderna – respaldada não somente ensino rudimentar, como no século XIX, mas também na formação integral do educando, visando sua experiência e formação cidadã por meio do sistema democrático.

Inculcar atitudes democráticas no alunado. Afirma que é “[...] necessário adequar os livros escolares, na sua feição didática e no próprio vocabulário que utilizam. Temos progredido, é certo, mas ainda há aí longo caminho a percorrer.” (LOURENÇO FILHO, 1945d, p.23). Adequar os livros escolares a partir da experiência e interesse dos alunos, para que ele possa ter atitudes ativas, democráticas e de liberdade.

Até o presente momento, foram analisados 33 artigos, em 18 números, da *RBEP* entre 1944 e 1945, que tratam sobre Didática e Formação de Professores no Brasil. Em 1944 foram selecionados para análise 10 artigos, porém, apresento, neste capítulo, somente 8, pois, considero-os mais emblemáticos e representativos em relação aos discursos e discussões sobre Didática e, em 1945, ano de profícua produção sobre a Didática, foram selecionados 23 artigos, na *Repartição Cultural*(consta em Apêndice I). Porém, apresento neste capítulo somente 18 artigos com as mais variadas temáticas, a saber: escola primária rural, escola secundária, instrução pública, ensino, democracia, métodos educacionais, universidade, Rui Barbosa, livro, relação entre mestre e discípulo, professor, cegos, leitura, Educação, Educação Física, exames escolares, orientação educacional, biblioteca, Psicologia, testes mentais, ameríndios, negros e Ensino Industrial.

3.2 A produção de um discurso sobre Didática entre 1946 e 1951: prática de ensino e atitudes científicas

Em 1946, destaca-se o artigo da *RBEP*, n. 20, de Almeida Junior intitulado “A escola Normal de São Paulo e a sua evolução” por tratar de aspectos relacionados à formação de professores entre 1846 – ano de sua inauguração – e 1933, ano no qual completava cinquenta anos de existência.

Sobre Didática e o método direto, Almeida Junior (1946) faz alusão a uma fala de Lourenço Filho quando participava como membro da banca em um concurso no Rio de Janeiro-RJ, em 1938, a saber:

[a] uma candidata, que apresentou tese sobre a didática das línguas vivas, o professor Lourenço Filho, membro da banca, adverte: "Diz v. exa. que o método direto entrou no Brasil em 1923, por iniciativa do Colégio Pedro II. Pois eu aprendi francês por esse método, na Escola Normal de Pirassununga, em 1911". Ao que o professor de Lourenço Filho (igualmente na banca) acrescentou; "E eu o aprendi também pelo método direto, em 1906 e 1907. com Rui de Paula Souza, na Escola Normal de São Paulo". Esta glória, que suponho seja realmente

nossa, não fará falta ao rico patrimônio do Colégio Pedro II. **”
(ALMEIDA JUNIOR, 1946, p.225 aspas do autor).

Sobre o ensino propedêutico e a formação pedagógica, segundo Almeida Junior (1946, p. 223), ambos funcionaram entrelaçados. Porém, faz uma denúncia em relação “[à] hipertrofia da formação propedêutica (dispensável em face do nível cultural com que eram recebidos os alunos) não deixava margem para altas cavalarias pedagógicas.” (ALMEIDA JUNIOR, 1946, p.226). Também, esse educador menciona que a Escola Normal nasceu para produzir mestres primários e “[...] como formação específica, duas ordens de influências: o treino e a doutrina.” (ALMEIDA, JUNIOR, p. 225, 1946).

Até 1914, as aulas eram ministradas na Escola Normal de São Paulo de forma positiva e doutrinária, isto é, que aludisse aos treinos de exercícios práticos:

[o] programa de 1880 fala em exercícios práticos nas escolas da Capital. Estas escolas não seriam grande coisa, e Caetano de Campos achou melhor, em 1890, criar uma escola primária modelo, que confiou a Miss Browne. Os "exercícios práticos", a julgar-se pelo que durante muito tempo ainda se viu, constituíram em espiar o que o mestre da classe fazia. (ALMEIDA JUNIOR, 1946, p.225).

Diante disso, a partir da respectiva data, começou a ser eloquente as críticas às aulas ministradas na Escola Normal, com intuito de aperfeiçoar o que se referiu à forma de treino, chegando assim, em 1930, “[...] aos "centros de interesse", ao "método de projetos" e a outras novidades do tempo.” (ALMEIDA JUNIOR, 1946, p. 225 aspas do autor). Ainda em relação à técnica de ensino, Almeida Junior (1946) menciona como precursor Oscar Thompson, com o método analítico. Vê-se que Almeida Junior tinha uma ideia rudimentar sobre Didática, sempre vinculada aos métodos de ensino.

Por longas linhas de seu artigo, Almeida Junior (1945, p.226) faz alusão à competência didática de Ciridião Buarque [...] que, por três decênios, representou a Pedagogia oficial da Escola [...] Ciridião Buarque ministrava, na Escola Normal de São Paulo, em meados de 1909, as seguintes matérias de forma condensada:

[...] Psicologia. Pedagogia, Didática e Educação Cívica! E efetivamente lecionava. Mas tudo tão condensado, numa síntese tão sintética, que no fim o que tínhamos era um extrato de Pedagogia, bondosamente reduzido, pelo mestre, a apostilas. A tarefa do aluno tornava-se realmente fácil: copiar, decorar, reproduzir. Onde o tempo para analisar e entender? Onde o lugar para o comentário e a crítica? Ainda assim, ficava na memória a música das definições, das sinopses, das conclusões. "Educação é a formação do ser para o seu destino", dizia a primeira apostila. (ALMEIDA JUNIOR, 1946, p.246).

A literatura pedagógica de base de Ciridião Buarque para formação de professores na Escola Normal de São Paulo, no século XIX, de acordo com Almeida Junior (1945, p. 227) era:

[...] a leitura do "Emílio": a outro, o da "Educação" de Spencer: a um terceiro fazia examinar páginas de Pestalozzi ou de Froebel. Encarregou-me de apresentar-lhe um estudo sobre Jesus como educador. Involuntariamente herético, li Renan.

Segundo Almeida Junior (1946), Ciridião Buarque e Sampaio Dória, em 1914, dividiram a cadeira de Pedagogia na Escola Normal de São Paulo e ambos eram bem categóricos e defensores do método intuitivo analítico em relação à Didática,

[o] método intuitivo analítico é definitivo. Este “definitivo” caracteriza fielmente a atitude filosófica (e política) do ilustre professor. Sua lição é clara, simétrica, categórica. Ouvi-lo nas aulas faz lembrar a Sócrates tirando a geometria, por pura dialética, da cabeça de um menino. A influência de Sampaio Dória, pela cátedra da Escola Normal, durou dez anos: pelo livro, continua até hoje. (ALMEIDA JUNIOR, 1946, p. 227 aspas do autor).

Ainda, nessa perspectiva das Escolas Normais, Bittencourt (1946), professor da Universidade do Brasil, no artigo intitulado “Perspectiva histórica dos ideais de educação no Brasil”, publicado na *RBEP*, n. 20, tem por objetivo investigar as perspectivas educacionais do Brasil, a partir de um viés histórico. Primeiramente, menciona que muitos estudiosos da educação no Brasil buscavam suas referências didático-pedagógicas em universidades estrangeiras e, por conseguinte, traziam novas técnicas. Sendo assim, “[o] professorado primário adquire uma entusiástica curiosidade pela aplicação da ciência à didática, administradores se interessam pela renovação do ensino e tentam reformas.” (BITTENCOURT, 1946, p.239).

Logo após, ainda nessa perspectiva das possíveis contribuições das escolas norte-americanas à educação brasileira, Venâncio Filho⁴⁸ (1946b), em seu artigo intitulado “Contribuições norte-americana à educação brasileira” tem por objetivo elaborar um itinerário histórico em relação aos ideais e inspirações norte-americanas que se instauraram no Brasil, principalmente, durante o século XIX e XX. O professor catedrático em História busca elucidar a figura de alguns intelectuais que trabalharam

⁴⁸ Francisco Venâncio Filho morreu dia 12 de agosto de 1946, [...]catedrático de História do Instituto de Educação, do qual foi diretor, sócio fundador da Associação Brasileira de Educação, assistente técnico do Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, professor de Física do Colégio Pedro II e membro do Conselho Nacional de Educação. O professor Venâncio Filho foi um dos mais ardorosos defensores da obra e da memória de Euclides da Cunha, tendo sobre o imortal autor de "Os Sertões" escrito vários trabalhos. (*RBEP*, 1946, p. 334 aspas do editor).

em prol dos ideais norte-americanos no Brasil, por exemplo, Maria Guilhermina e Márcia Brown que, “[c]om a reforma da Escola Normal de 1890, foram nomeadas para diretoras das duas escolas de aplicação” (VENÂNCIO FILHO, 1946b, p. 256), ou Francisco Campos que se preocupou, atentamente, com a adaptação necessária dos métodos de inspiração norte-americanos no Instituto de Educação (VENÂNCIO FILHO, 1946b, p. 262) e, também, Lourenço Filho, com os métodos renovadores – “métodos pedagógicos adotados, inspirados nos sistemas norte-americanos, [que] vinham substituir o velho sistema brasileiro da memorização, em voz alta, tão pouco estimulante da atividade dos alunos.” (VENÂNCIO FILHO, 1946b, p. 242).

Ainda, em 1946, Venâncio Filho escreve o artigo “A formação do professorado”, publicado na *RBEP*, n. 25, no qual tem por objetivo compreender os sinuosos caminhos da formação de professores no Brasil, principalmente, no que concerne a formação de professores do Secundário. Atêm-se ao período entre o começo da República e a *Lei Orgânica*, de 1942: Decreto- Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, mais conhecido como *Lei Orgânica do Ensino Industrial*, ou, *Lei orgânica de Gustavo Capanema*. Nesse esforço intelectual em compreender as Reformas Educacionais que supostamente teriam contribuído com a formação de professores no Brasil, Venâncio Filho (1946a) dispense críticas à reforma de Gustavo Capanema embasada em um ideário nacionalista, nas práticas educativas, isto é, a uma formação mais técnica que estivesse em consonância com o Ensino Industrial e, também, consolidada na crença em Deus. Vale ressaltar que esta reforma resultou na criação da Universidade do Brasil.

Segundo Venâncio Filho (1946a) a Reforma Capanema, ou seja,

[o] decreto-lei em apreço, nesta agonia de arbítrio em fabricar leis que surgem inopinadamente pelas manhãs nos órgãos oficiais, alterando tanta vez normas fundamentais da vida do cidadão, deveria antes ser submetido a um conhecimento para que pudesse ser esclarecido, atendendo assim a seus melhores propósitos. (VENÂNCIO FILHO, 1946a, p. 253).

E mais,

[o] presente decreto, infelizmente, ainda decreto-lei, que permitiu uma modificação no regime de formação do professor secundário nas faculdades de filosofia, veio trazer de novo o problema a discussão. E foi oportuno que a Associação Brasileira de Educação tivesse tomado o encargo de pôr o tema em debate, convocando vários especialistas e autoridades. Resultou dele que a quase unanimidade das opiniões emitidas condenou a nova forma, ao que parece pleiteada pela Universidade de São Paulo. (VENÂNCIO FILHO, 1946a, p. 250).

Venâncio Filho (1946a) lança luz a uma crítica em relação às escolas de aplicação criadas nessa época, principalmente no que concerne às Faculdades de Filosofia, e emerge com a hipótese de que a prática docente poderia acontecer nos estabelecimentos particulares:

[a] solução para o problema de prática escolar, que o governo federal acaba de dar, criando nas Faculdades de Filosofia estabelecimentos de aplicação, como se faz nos cursos normais, autoriza a crer que ficará para as calendas gregas. Com efeito, o seu custo em instalação e pessoal não parece compatível com as atuais condições financeiras do país e de outro lado não deixará de ser estranho se não se aproveitam os estabelecimentos padrão de ensino secundário mantido pelo governo federal. (VENÂNCIO FILHO, 1946a, p.252-253).

Defende, veementemente, que o curso de formação e integração profissional realizados nos Institutos de Educação, principalmente, sob a direção de Lourenço Filho foram eficientes (VENÂNCIO FILHO, 1946a, p. 254). Finaliza seu artigo com um trecho arguido por Fernando de Azevedo “[...] na formosa oração com que paraninfou a primeira turma de professores secundários formados oficialmente no Brasil [...]”, a saber:

Mas de um lado, a própria finalidade nacional da educação secundária, na preparação da unidade moral e espiritual da nação, e de outro as condições econômicas, que não permitem à família senão realizar, de maneira muito insuficiente, sua tarefa educativa, exigem cada vez mais, que a função do professor secundário, longe de se reduzir ao ensino, se amplie e se complete com a de educar e formar adolescentes. Daí procede que, se o que temos de formar é um professor e um educador ao mesmo tempo, não somente um despertador de vocação e um organizador de cultura, mas um formador de caracteres e um criador de valores espirituais e morais, por cuja palavra, exemplo e atitudes se vai trocando antecipadamente o leito por onde se escoarão as aspirações e destinos de gerações saídas das suas mãos, a sua formação educativa tem de passar ao primeiro plano das cogitações de uma política de educação nacional. (AZEVEDO, F *apud* VENÂNCIO FILHO, 1946a, p. 257).

Nesse momento, é possível observar que havia forças que estavam em divergência, sendo, de um lado, os ideais *escolanovistas*– com discursos de uma escola laica e para todos, e de outro, os ideais católicos e nacionalistas – com discursos de uma escola embasada em valores cívicos, morais e consolidada na crença de um Deus. Ora, vê-se nesse artigo de Venâncio Filho (1946a) a luta em consolidar uma formação mais integral, ética e humanista moderna, que tocasse o espírito das crianças em sua

completude e contrário à educação industrial que vinha se estabelecendo, cunhada em uma formação mais técnica.

Nesse esforço em retratar os caminhos discursivos da Didática na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Carvalhaes (1946), professor do Departamento de Educação da USP, em seu artigo intitulado “A psicologia e o trabalho” faz alusão à Didática moderna e a antiga, principalmente, no que tange o processo de ensino e de aprendizagem, a saber:

[s]ó vence quem se vence. Se o educador deve esforçar-se e lutar para facilitar a necessária perfeição do aluno, como pretende a didática de hoje, também o educando deve esforçar-se e lutar, como preconizava a antiga didática. É preciso emparelhar e equilibrar o esforço recíproco de modo que ambos se ajudem e completem sem jamais se contrariarem ou neutralizarem. (CARVALHAES, 1946, p.81).

Carvalhaes (1946), quando examina, sumariamente, às contribuições da Didática para o trabalho do Psicólogo na escola afirma que

[a] técnica educativa moderna trouxe ao aluno meritórios auxílios. A ciência pedagógica antiga fixa-lhe princípios ainda hoje não substituídos e muito menos ultrapassados. Tem o educador de conhecer as influências educativas do social, do individual, do sexual e do reto. Mas tem de fixar-se numa finalidade nítida, sem preconceitos pessoais, e facilitar a consecução dela aos educandos. Há, pois de cultivar-se nas ciências pedagógicas e nas técnicas didáticas. (CARVALHAES, 1946, p. 81).

Por fim, porém, não menos importante, foi possível localizar o artigo intitulado “Interrogatório Didático” de suma importância para compreender o campo da Didática, a partir da *RBEP*. Esse artigo foi escrito em 1946, por não menos que o catedrático⁴⁹ em Didática, Luiz Narciso Alves de Maiores, autor do livro *Sumário de Didática Geral*, em 1957.

Nesse artigo, Maiores (1946) disserta sobre a importância dos interrogatórios didáticos em sala de aula, com vistas a contribuir para uma educação mais progressista e moderna, isto é, a técnica, ou, recurso de interrogatório com um valor positivo, pois afirmou que permite ao aluno “[...]despertar e dirigir a auto atividade reflexiva dos alunos [...]” (MAIORES, 1946, p. 9): o recurso de interrogatório Didático outorga ao aluno uma atividade reflexiva:

⁴⁹Luiz Narciso Alves de Maiores foi professor catedrático em Didática na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (*RBEP*, 1946, p.464).

[o] interrogatório reflexivo faz com que os alunos fiquem mentalmente alertados e ativos, realizando uma fecunda-atividade reflexiva própria. Nestas condições, o interrogatório reflexivo é um dos recursos mais proveitosos da moderna técnica didática. (MAIOS, 1946, p.14).

Maios (1946) menciona que os interrogatórios didáticos de cunho moderno são organizados das seguintes formas: “[d]ois são os tipos fundamentais de perguntas didáticas, quanto ao seu conteúdo: a) perguntas informativas ou de memória: b) perguntas reflexivas.” (MAIOS, 1946, p.17).

É possível observar que esses interrogatórios didáticos eram fundamentados pelo nível de maturação mental de cada educando, isto é, por meio de perguntas reflexivas, precisas, específicas e de linguagem acessível haveria a possibilidade de estimular a atividade mental do aluno. (MAIOS, 1946, p.20).

O filósofo pragmatista norte-americano John Dewey fundamenta e embasa os seus interrogatórios didáticos, no que tange às questões da então Moderna Didática:

[...] o fim integral da educação intelectual é a educação da capacidade reflexiva; a finalidade intelectual é cultivar o pensamento lógico neste sentido prático; isto é, a criação do hábito de pensar com rapidez, profundidade e acerto (DEWEY, J *apud* MAIOS, 1946, p.20).

Porém, vale ressaltar que o artigo de Maios (1946) tem um caráter instrutivo também, isto é, no sentido de colaborar, diretamente, para com o fazer docente. É visto em seu artigo o “como fazer” em sala de aula, principalmente, quando Maios (1946) menciona sobre os “impulsos didáticos” em uma de suas subseções, com o objetivo de dialogar com os professores que se encontravam em sala de aula, não somente com aqueles intelectuais dos arautos acadêmicos, pois o diálogo não era somente para com os seus pares, mas, também, com àqueles que buscavam uma didática progressista:

[o]s impulsos didáticos mais correntes são: “diga!... explique!... prossiga!... repita!... faça a redução!... agora aplique!... tire a conclusão!... raciocine!... pense um pouco!... vamos!... compare!... relacione!... leia... continue!...” (MAIOS, 1946, p.29 aspas do autor).

Já, em 1947, é possível observar alguns artigos que contemplam os saberes relacionados à Didática, direta ou indiretamente, por exemplo: “As duas atitudes”, de Axtipoff (1947), do Departamento Nacional da Criança, que tem por objetivo compreender a formação da personalidade, isto é, do “Eu” por meio, principalmente, das teorias do conhecimento de Jean Piaget, principalmente no que concerne aos estágios de desenvolvimento. À vista disso, Axtipoff (1947), no decorrer de seu artigo,

analisa o egoísmo como uma fase que fundamenta o desenvolvimento da criança e busca paralelo e embasamentos em Piaget, quando se desdobra a pensar sobre o egocentrismo.

Axtipoff (1947) debruça-se a pensar sobre as atitudes que permeiam a formação docente e que reluzem no aprendizado de seus alunos, atitudes essas científicas e/ou objetivas, ou, para a autora, as atitudes subjetivas, por ela consideradas estéreis. Sendo assim, a autora trata em seu texto de suas atitudes antagônicas (AXTIPOFF, 1947, p.2015): a primeira, objetiva e científica, aguça a espontaneidade, a adaptabilidade, a capacidade produtiva e criadora com cunho original, a sensibilidade, os sentimentos de simpatia e de humanidade; e, a segunda, “[...] a atitude subjetiva é estéril. Esta é a conclusão. E os educadores, quer sejam próprios, ou, dos outros, devem tê-la bem presente ao espírito e orientar-se para outros caminhos”. (AXTIPOFF, 1947, p.215). E mais, “[...] os indivíduos com atitudes subjetivas desejam isso talvez mais que qualquer outra, procurando neste voo satisfazer suas ideias de grandeza, suas tendências de dominar.” (AXTIPOFF, 1947, p.211). A marcha era para o progresso que conflui com as atitudes científicas. Em síntese, afirmou que essa marcha progressista culminou com as teorias de Jean Piaget e de seus intérpretes e com uma escola ativa: “[c]umpre-nos agora analisar rapidamente a evolução do caráter nos diversos períodos da vida e ver quais são as atitudes que caracterizam, de preferência, a infância, a adolescência, a idade madura [...]” (AXTIPOFF, 1946, p.217), por isso, analisa, também, às atitudes espontâneas, antissociais e àquelas compatíveis com a adolescência, todas embasadas em uma atitude científica.

É possível destacar, bem sumariamente, o artigo intitulado “A posição do ensino de desenho no curso secundário”, de Bracet e Lima (1947). Ambos eram professores do curso de Arquitetura da Universidade do Brasil e esse artigo tem por objetivo compreender o Ensino de Desenho, principalmente no que concerne à sua Didática e ao Ensino Secundário. Porém, vale ressaltar que esse tema desenho foi perscrutado em outras revistas que também circularam na mesma época, no Brasil, a saber: na revista *Educação*, em 1943, Urbana Abs, adjunta do Grupo Escolar de Ribeirão Preto-SP, publicado o artigo “O Desenho como fator educativo nas escolas primárias.” (REIS, 2017). Ambos os artigos estão em estreita consonância, principalmente no que tange compreender o Ensino de Desenho por meio das teorias psicológicas. O primeiro confere a seguinte análise:

[o] desenho não é o produto da fantasia ociosa, mas o estudado fruto da observação acumulada. Sem observação, sem experiência, não há desenho. Ele tem a sua coordenação científica; tem a sua classificação necessariamente serial. Esterilizareis todos os vossos esforços se vos não submeterdes à sucessão normal das suas fases. (BRACET; LIMA, 1947, p. 46).

E, no segundo, Abs (1943, p.72) atém-se a pensar o Ensino de Desenho por meio das teorias psicológicas, por exemplo, a garatuja, rabisco, ou as faculdades motoras de imaginação e observação⁵⁰. Por fim, vale salientar que o artigo de Bracet e Lima (1947) circunscreve-se ao Ensino de Desenho nas Escolas Secundárias e o de Abs (1943) delimita-se ao Ensino Primário.

Ainda, no ano de 1947 foi possível localizar o artigo “Uma técnica didática: o plano de aula”, de Irene de Carvalho, professora da Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual e grande estudiosa de Didática, propriamente, da história da Didática (RBEP, 1946, p. 565).

Carvalho (1947, p.565) compreende que a técnica didática caracteriza-se por meio do plano de aula; sendo, uma intrínseca à outra, pois é a partir do planejamento que podemos escolher os procedimentos, métodos, recursos, dentre outros. Sendo assim, o plano de aula reflete a Didática do professor ou as possibilidades didáticas, bem como, não há técnica didática sem planejamento, ou seja, não há didática sem o tema a ser trabalhado.

A pesquisadora em Didática descreve dois planos de aula ao longo de seu artigo e afirma que o plano de aula deve refletir o “[...] assunto da aula ou tópico; os objetivos; motivação inicial; conteúdo essencial da matéria; procedimentos didáticos; sumário e tarefa.” (CARVALHO, 1947, p.566).

Fica evidente que Carvalho (1947) busca dialogar em seu artigo com professores do Ensino Primário e Secundário, pois o artigo tem um caráter mais pragmático, isto é, a autora demonstra formas e possibilidades de aula por meio de planos de aula, mecanismo fundamental para o professor. Exemplifica para corroborar com a formação do professor e, por conseguinte, atém-se ao como fazer em sala de aula. Nesse momento, ressalto Amélia Domingues de Castro que menciona, com eloquência em

⁵⁰ Ver com mais acuidade na dissertação de mestrado intitulada: *As revistas Educação (1931-1932), Revista de Educação (1933-1944) e Educação (1945-1961) como fóruns de discussões sobre Didática* (REIS, 2017).

seus estudos que o objeto de estudo da Didática, primeiramente, tem que ser a aula. Carvalho (1947) como estudiosa da Didática busca, também, fazer alusão à aula, ao como fazer em sala de aula.

Afirma, inclusive, que pode haver mais de um método na prática do professor, sendo assim, por vezes, aulas expositivas, dirigidas, socializadoras, por meio de projetos e interrogatórios. Porém, observa-se que há uma preferência no que tange à motivação das aulas que sejam por meio da participação ativa (CARVALHO, 1947, p. 573), ou seja, evidencia-se no artigo de Carvalho (1947) a Moderna Didática.

Métodos didáticos — Em uma única aula podemos combinar vários métodos. Por exemplo: a revisão pode ser feita por meio do interrogatório; a matéria nova pode ser tratada, parte pelo método expositivo, parte pelo estudo dirigido e as conclusões podem provir de uma discussão socializada. Por esta pluralidade de métodos é que, com mais frequência, se distingue o mestre com formação didática do professor improvisado, que apenas conhece os procedimentos mais rotineiros que viu serem empregados por seus velhos mestres, durante sua pretérita vida de estudante. (CARVALHO, 1947, p. 569).

Os dois planos de aulas expostos eram relativos à maioria do indivíduo, temática tão efervescente à época em que o Brasil estava circunscrito num projeto de modernização e democratização do ensino, a saber:

1. TÓPICO: “Maioridade” (subunidade da unidade “Regência”). Gerais (i. e. da unidade “Regência”): 1) conseguir dos alunos a compreensão de que a “Regência” foi um período de transição, no qual se mediram as correntes reformadoras e reacionárias, de cujas lutas resultaram lutas armadas. (CARVALHO, 1947, p.574).

Em 1947, Luzuriaga, defensor da Escola Nova e da Escola Pública, e professor da Faculdade de Educação de Santiago da Compostela/Galiza-Espanha teve o seu artigo publicado, na *RBEP*, n. 26, intitulado: “Origem e desenvolvimento da educação pública”. Vale ressaltar que os valores: escolas públicas, gratuitas e laicas eram de interesse e, em decorrência, propugnados pelos membros da Escola Nova, o que para época era revolucionário.

Luzuriaga (1947) afirma que o começo do século XX foi marcado por:

1.º) A acentuação do aspecto religioso, dogmático, na educação; 2.º) Ao mesmo tempo, um desenvolvimento maior da educação pública pelos Estados protestantes; 3.º) Introdução paulatina das idéias científicas e filosóficas na educação, e 4.º) Início de uma cultura pedagógica, especialmente no campo da didática.” (LUZURIAGA, 1947, p. 31-32).

Luzuriaga (1947), ao longo de seu artigo, mostra o itinerário de como a Escola Pública com preceitos e valores *escolanovistas* deveria agir e, também, os precursores da Didática, por exemplo, Comenius que também contribuíram para fundamentar a ideia de Escola Pública. Porém, o que fica evidente é o seu exercício em mostrar que, com a Escola Pública *escolanovista*, os métodos ativos e inovadores seriam implementados, deixando assim para trás uma Escola Pública elitista e tradicional. Abaixo, é possível observar esse exercício entre o velho e o novo, no qual a Escola Pública serve como marco de transição nessa mudança de ideais:

[o] ensino das escolas devia ser dado em quatro horas diárias, durante todo o ano, exceto na época da colheita, e realizar-se em língua alemã, a qual deve aprender-se antes da latina. O mestre deve tratar amistosa e paternalmente os alunos e empregar métodos claros na exposição de suas idéias. Além disso, assinala diversas regras didáticas para o ensino das diferentes matérias, ainda que não coincidam muitas vezes com as idéias realistas de Ratke. O importante desta ordem é sua afirmação da obrigação escolar e da educação primária pública secularizada, ainda que se encontre inspirada nas idéias religiosas. Como disse Willy Moog: “A idéia de uma escola primária pública alemã mostrou-se pelo menos frutífera no século XVII, e Ratke abriu o caminho com sua luta contra os métodos tradicionais com a organização escolar tradicional no sentido desta idéia” Outras ordens posteriores refletiram mais fielmente as idéias didáticas de Ratke, como veremos mais tarde: agora merece ser citado o pedagogo maior do século e um dos maiores de todos tempos, Comenius que também influiu decisivamente no desenvolvimento da educação pública. (LUZURIAGA, 1947, p.34 aspas do autor).

Em síntese, Luzuriaga (1947) buscou compreender a história da escola pública e, a partir de suas análises, é possível observar que *Raktee Comenius*, com ideias progressistas e humanistas, foram precursores de um ideal de escola pública. Esses teóricos didáticos foram os primeiros a defender a causa da educação pública – ensinar tudo a todos/universalista. Ademais, Luzuriaga (1947), também, ressalta outros marcos importantes que foram propulsores para causa da educação pública, a saber: o movimento religioso calvinista que também contribuiu com o desenvolvimento da escola pública e, portanto, com uma das primeiras iniciativas de regulamentação da escola pública, na Alemanha no século XVIII: “[...] *gramordem* de Gotha, de 1942, citada pelo Duque Ernesto o piedoso [...] (LUZURIAGA, 1947, p.35).

Já em 1948, destaca-se o artigo “A técnica do ensino em função das finalidades da escola superior”, de Almeida Junior, publicado na *RBEP*, n. 33, em que é possível observar que o autor lança luz a uma crítica à Didática, principalmente, no que concerne a uma Didática que enfatiza uma passividade do espírito (ALMEIDA, 1948, 19). E em

consonância com os ideais *escolanovistas* de uma Didática moderna, Almeida Junior (1948, p.19) propõe que é “importante é criar uma atitude de crítica no tocante ao que se estuda”.

De alguma forma, Almeida Junior (1948) faz uma crítica à Didática que promove a passividade do espírito, a exemplo, menciona casos de vaidade envolvendo o Ensino Superior. Sendo assim, à sua afirmativa gira em torno de que, muitas vezes, o Ensino Superior promove uma Didática passiva, a saber:

[u]m dos defeitos capitais da didática baseada unicamente na aula magistral está na formação da passividade de espírito, que esteriliza tantas inteligências juvenis. Quando a esse tipo de ensino se alia a intolerância ou a vaidade do mestre, aí, então, o mal se decuplica. Suponho que não existem mais, felizmente, professores que, como Falcão Filho, respondam ao estudante: “Quem é o senhor para, do alto dos seus tamancos, ousar criticar-me?” Nem me parecem dignos de aplauso os que só aceitam como certa a sua própria doutrina, recusando, por “ineptas”, as teorias do “chamado Carlos Darwin”, ou ferrelando de ignomínia, sem maior cerimônia, as “sandices” de “certo” César Lombroso. Seria mais condizente com a realidade das coisas e com o interesse da ciência mostrar que em todas as tentativas de explicação formuladas pelo homem há acertos e há erros. Cultivar-se-ia, com isso, no espírito da juventude, de um lado, a liberdade de apreciação, e, de outro, a tolerância, o comedimento, o respeito pela opinião alheia, alimentado tudo com a convicção de que a ciência, sempre em marcha, nada tem nem provavelmente terá de definitivo. (ALMEIDA JUNIOR, 1948, p. 19 aspas do autor).

Porém, é possível observar que Almeida Junior (1948) também se coloca em um lugar delicado e de contradição, principalmente, quando lança luz a uma visão elitista sobre o Ensino Superior:

[o]ra, sabe-se que, não obstante as provas vestibulares e mesmo as provas de curso, nem todos os alunos que recebemos no começo de cada ano letivo possuem a feição de espírito, o nível de inteligência, o grau de cultura propedêutica indispensável ao gosto pelas disciplinas jurídicas. Através das malhas desiguais da nossa rede de exames escapam estudantes cujo tipo mental é absolutamente incompatível com as abstrações e a reflexão exigidas pelo curso de direito. Em relação a eles, não há jeito de cumprir-se o preceito pedagógico, a não ser que se regule o nível do ensino superior pelo da mentalidade primária desses desambientados. Por isso, um dos nossos deveres fundamentais é o de escolher cuidadosamente os discípulos de cada ano; por isso, também, precisamos tornar mais adequados aos seus propósitos os atuais exames vestibulares e melhorar-lhes a técnica. Por isso, finalmente, o crivo desses e dos demais exames, em lugar de sofrer contrações espasmódicas, intervaladas por frouxidões de indulgência, deve manter-se sempre estreito e uniforme.

Ou seja, a crítica sobre a Didática passiva promovida nos bancos do Ensino Primário sabrecai a uma técnica didática ativa de cunho extremamente elitista, lê-se “desabientados”, nas palavras do autor. Não era uma técnica Didática para incluir, mas, sim, nesse caso, para reforçar os valores de uma classe soberana. De que Didática Almeida Junior (1948) falava? Certamente que não de uma didática para todos e sim para alguns.

Por fim, vale ressaltar que Almeida Junior (1948, p.16) compreende por técnica, principalmente, ao que concerne aos cursos de Medicina e Direito; técnica é experiência, prática, estudos a partir de casos reais, mas não desconexa da teoria que a sustenta e cair no que o autor chama um empirismo desvalido. Já em relação à formação de docentes, Almeida Junior (1948) menciona ser importante aflorar atitudes de amor, paixão pelo o que se ensina, isto é,

[a]ntes de mais nada, uma atitude de simpatia para com o estudo, que estimule o moço a aprofundar-se por si, posteriormente, no conhecimento da matéria de que o mestre apenas lhe descortinou os horizontes. Não saberei, neste particular, dar-vos nenhuma receita concreta; mas o que vos posso afirmar é que existem professôres de dois tipos: os que conseguem despertar o gosto pelo estudo e os que possuem a habilidade de tornar o estudo insuportável. (ALMEIDA JUNIOR, 1948, p. 17).

Um dos artigos emblemáticos sobre formação de adolescentes e adultos, na *RBEP*, no período de influência de Lourenço Filho, entre 1944 e 1951, foi o texto incorporado na seção “Documentação” intitulada “Educação de base para adolescentes e adultos”, publicada na *RBEP*, n. 37, em 1949. Vale ressaltar que esse artigo refere-se aos resumos das aulas de Lourenço Filho, no curso intitulado “Educação de base para adolescentes e adultos” – “[...] curso de orientação pedagógica para os professores dos cursos elementares supletivos”, promovido pela “[...] Fundação Getúlio Vargas, em colaboração com o Ministério da Educação e Saúde.” (*RBEP*, 1949, p. 123).

Esse artigo é de suma importância por ser o primeiro a tratar sobre este tema: formação de adolescentes e adultos, principalmente, no que tange ao período de influência de Lourenço Filho, na *RBEP*⁵¹.

⁵¹ Ainda, nesse número da *RBEP*, destaca-se, também, o artigo “História da Educação de Adultos no Brasil”, sem autoria: [t]ranscrito da publicação n. 8, editada pelo Departamento Nacional de Educação em maio de 1949.” (*RBEP*, 1949, p. 141).

As discussões sobre a educação de jovens e adultos, no Brasil, em 1940, tomam proporções efervescentes, pois, “[...] as estatísticas evidenciaram 55% de analfabetos, nas idades de 15 anos e mais.” (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 123). Era crescente o número de analfabetos, no Brasil. Nessa época, falava-se muito em uma educação de base e ajustamento social, a saber:

[...] seja a crianças, seja a adolescentes ou a adultos, será preciso começar por ensinar-lhes a leitura e a escrita. E isso porque tais instrumentos rudimentares de cultura vêm facilitar todo o trabalho educativo, proporcionando aos que os recebem as próprias fontes originais de comunicação e de exposição do saber, acumulado pela humanidade nos livros, nas revistas, nos jornais. É claro que não bastará apenas ensinar a ler e a escrever, mas facilitar a aquisição dos hábitos da boa leitura e da boa reflexão sobre ela, ao mesmo tempo que reforçar as noções dos valores sociais, cívicos e morais, já existentes em cada aluno, e de desenvolvê-los no sentido do melhor ajustamento social. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 124).

Além disso, essa campanha de alfabetização está em estreita consonância com os ideais *escolanovistas* de modernização e democratização do ensino, tão quanto de expansão das escolas públicas a partir dos movimentos de educação popular. Essa campanha, de acordo com Lourenço Filho (1949, p. 124), visava “[...] recuperar grandes massas de nossa população, que vivem como que “à margem” dos mais sérios problemas da vida nacional.”

É de extrema importância ressaltar que essa campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, no período entre 1947 e 1949, estava sob a influência e

[...] direção de Lourenço Filho, marcada por importantes conquistas. A segunda etapa que ocorreu no período de 1950 a 1954, que teve um ritmo mais lento e acabou sendo incorporada pelas práticas administrativas do Governo Federal e dos Estados. (FREITAS; BICCAS, 2009, p.213).

A UNESCO teve um papel imprescindível na implementação de programas voltados à alfabetização, bem como, “[o] foco prioritário desse organismo internacional era a educação fundamental, uma educação de base.” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 212). Além, da campanha de Educação de Adultos Analfabetos – CEAA ser:

[...] considerada uma ação exemplar, por dar centralidade ao problema do analfabetismo dos adultos nas cidades e nas áreas rurais e também por enfrentar este problema por meio de uma política de governo visando elevar o nível educacional de toda a população brasileira. (FREITAS; BICCAS, 2009, p.212).

Nas palavras de Lourenço Filho (1949), em relação à Campanha de Alfabetização e, portanto, à formação de professores do supletivo:

[a] atual Campanha, em nosso País, está visando, especialmente, o problema das grandes massas de população analfabeta, ou seja, desenvolvendo o ensino supletivo, ou a educação de base. Para que seus esforços sejam mais produtivos e mais eficientes, será preciso que o professorado bem compreenda seus problemas e bem os saiba resolver, em cada caso. Este curso procurará oferecer os conhecimentos necessários, já em sua parte geral (pedagogia de adultos, psicologia de adolescentes e adultos e didática geral), já em sua parte especial (didática da leitura e linguagem, da aritmética, das ciências e da higiene). (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 127).

Esse curso “Educação de base para adolescentes e adultos”, promovido pela Fundação Getúlio Vargas, em colaboração com o Ministério da Educação e Saúde trouxe, em sua estrutura e programa, segundo Lourenço Filho (1949), as disciplinas de Didática Geral e Específica com intuito de melhorar a “tática” do professor em sala de aula e as formas mais eficientes de combater o analfabetismo no Brasil. (LOURENÇO FILHO, 1949, p.130).

[N]as aulas de Didática Geral, o trabalho anual, mensal, ou semanal do próprio professor, e ainda cada lição ou cada exercício deverão também ser planejados e verificados nos seus resultados. De outra forma, o trabalho será feito às cegas. O mesmo esquema a tudo deverá presidir num trabalho metódico. Os objetivos, e, conseqüentemente, as tarefas, passam a ser subdivididos, analisados, combinados um a um. De seu ponto de vista geral, no entanto, o Serviço de Educação de Adultos vê o conjunto e procura discipliná-lo, mediante o trabalho de organizações similares, em cada uma das Unidades da Federação. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 134).

Ainda, em 1949, é necessário trazer à luz o artigo “A formação dos professores especializados em educação de base”, publicado na *RBEP*, n. 37, pois, Read (1949) antropóloga e estudiosa da Educação colonial e autora do artigo, dá continuidade às discussões suscitadas por Lourenço Filho (1949), sobre a educação de base de adolescentes e adultos, porém, agora, numa perspectiva das escolas rurais, pensando na formação de professores das escolas rurais.

Read (1949, p.61), em seu artigo, discorre sobre o método “ajudar-te a ti mesmo”, denominado assim pelo autor que se destinava aos monitores das escolas rurais, sendo este, um método de educação de base. Segundo ele:

[a] preparação depende da adaptação do conteúdo do programa e das técnicas de ensino às necessidades e possibilidades dos adultos. Depende, igualmente, do entusiasmo dos monitores para trabalhar em

equipe. Depende, enfim, do profundo conhecimento da localidade e da sociedade em que se efetua o trabalho. Começemos por este último ponto. (READ, 1949, p.61).

Sobre a teoria e a prática - *práxis* do ensino destinado aos adultos das escolas rurais, de acordo com Read (1949), deve ser levado em conta, principalmente, que esses alunos possuem suas próprias experiências. Sendo assim,

[t]odo ensino teórico e prático deve repousar sobre essa experiência e os adultos devem ser encorajados a tomar consciência dessa experiência, a confrontá-la com as novas idéias que lhes são apresentadas e a examinar os possíveis resultados da adoção das novas diretrizes que lhes são propostas. (READ, 1949, p.62).

A vida e o trabalho do homem do campo, de acordo com Read (1949, p.63), são a mesma coisa e, portanto, é a partir dessa vida que o trabalho do monitor deve se respaldar, ou seja, a partir de suas experiências pessoais e cotidianas:

[c]onvém, sem dúvida, designar para cada monitor um campo de trabalho teórico e prático, sem esquecer, contudo, de ensinar-lhes a compreender que a vida e o trabalho do homem do campo são uma única e mesma coisa — unidade que ninguém sonha em contestar mas que, pelo contrário, se impõe reafirmar, quando se trata de nela introduzir noções novas. (READ, 1949, p.63).

O método denominado por Read (1949, p. 63-64) como “ajudar-te a ti mesmo” tem como objetivo, principal, ensinar adultos a ler e escrever e, por conseguinte, que esse ensino seja alternado por trabalhos práticos, isto é, que traga a vivência do educando para os bancos da escola.

Por fim, Read (1949) destaca aspectos sobre as campanhas, na década de 1940, de alfabetização, a saber:

[a]s campanhas de educação de adultos não podem ser empreendimentos improvisados, sem preparação adequada e esforço aplicado. Todos os membros da equipe devem ser capazes de ensinar a ler e a escrever, quer sua especialidade seja a agricultura, as artes domésticas, o cinema ou a higiene. Este conhecimento de base — a técnica do ensino da leitura e da escrita a adultos deve, além do mais, favorecer a unificação da equipe, concentrando a atenção de seus membros sobre a tarefa da qual todos participam. (READ, 1949, p. 63-64).

Em 1950, Lourenço Filho tem o seu artigo intitulado “Alguns elementos para estudo dos problemas do Ensino Secundário” publicado na *RBEP*, n. 40, no qual tem por objetivo analisar a expansão do Ensino Secundário no Brasil, principalmente, no que diz respeito às suas matrículas e, portanto, ao crescimento da população. O Ensino

Secundário estava atrelado aos fatores sociais, isto é, a uma formação mais humanista. Almejavam-se, nessa época, melhores condições de vida social para os educandos. Sendo assim, “[...] a explicação para tal expansão do Ensino Secundário não pode ser encontrada em nenhuma medida de ordem estritamente técnica ou de política educacional, mas há de ser buscada em outras condições de vida social.” (LOURENÇO FILHO, 1950, p. 90). Buscava-se, com a expansão das escolas secundárias, uma prática imbuída de um saber mais humanista e social, princípios de uma Didática Moderna e Progressista.

Posteriormente, em 1951, é possível destacar o artigo emblemático (GINZBURG, 1989) para o campo da Didática, a saber: “A prática de ensino nos Institutos de Educação e Escolas Normais”, de Albuquerque (1951), professora do Instituto de Educação do Distrito Federal, publicado na *RBEP*, n. 42. É necessário ressaltar que Albuquerque (1951) faz alusão, diretamente, à prática de ensino – objeto do campo da Didática. Propriamente, a autora elabora recomendações aos professores dos Institutos de Educação e Escolas Normais.

Para Albuquerque (1951, p. 31), a prática em sala de aula não se aprende, adquire-se, e mais, é objeto de orientação, direção e supervisão “[...] e não de “ensino”; não se pode ser professor de prática.” Dessa maneira, a autora acredita que a denominação utilizada como “professor de Prática de Ensino” seja errônea.

É importante elucidar que Albuquerque (1951), para escrever o seu artigo analisou 58 Universidades nos Estados Unidos, com o propósito de compreender a prática de ensino dos professores e suas funções, no caso, o de “Diretor de Prática de Ensino” e, também, às escolas anexas:

[...] as escolas anexas não são nem escolas experimentais nem escolas de tipo comum, mas possuem certos aspectos de ambas. Em linhas gerais, as escolas anexas devem retratar as condições geralmente aceitas em relação a currículos, métodos e equipamentos. Mas é necessário haver experimentação, para avaliar materiais, métodos, processos e técnicas. As escolas anexas devem esforçar-se para mostrar às professorandas o que há de melhor dentre as mais avançadas conquistas didáticas e deve lutar para evitar a perpetuação das práticas rotineiras das escolas de baixo padrão educacional. As escolas anexas têm, ainda, obrigação de ensinar as professorandas a usar um material didático moderno e adequado, que possa concorrer para que seus esforços como professor iniciante apresentem os melhores resultados que for possível obter. (ALBUQUERQUE, 1951, p.34).

Basicamente, Albuquerque (1951) fez um diário de campo, com suas observações e análises sobre a prática de Ensino em Universidades nos Estados Unidos, prática essa institucionalizada e a cargo das Universidades, tendo em vista que houve cadeiras de Prática de Ensino, por exemplo, no *Eastern Illinois State Teachers College — Charleston, Illinois* (ALBUQUERQUE, 1951, p. 37) que poderíamos fazer alusão às cadeiras de Didática. Buscou, em seu artigo, não os processos estritamente comparativos entre Brasil e Estados Unidos, mas sim, o compreende, de fato, por Didática e Prática de Ensino, e quais as contribuições surtiram para os leitores de seu artigo. É sabido que muitos dos colaboradores e intelectuais da *RBEP* buscavam subsídios para suas pesquisas no estrangeiro. Por isso, muitos dos artigos aqui analisados têm o caráter de relatório, isto é, relatório das mais variadas experiências com o propósito de contribuir para com a prática docente, no Brasil.

Albuquerque (1951) utiliza amiúde o verbo “dever” em seu artigo, mostrando assim, a conotação do “como fazer”, tendo em vista que os interlocutores de seu artigo são os professores que atuavam nas escolas anexas, Universidades e Institutos de Educação, com enfoque na formação de professores primários.

Segundo Albuquerque (1951, p.37) a Prática de Ensino oferece experiência para interpretação da Teoria Educacional, sendo assim, a experiência da professora é valiosa e serve como modelo. Vale ressaltar que a disciplina “Prática de Ensino” nos Estados Unidos estava em consonância com a disciplina Didática, no Brasil. A autora afirma que a prática de ensino se dá a partir do momento em que os professores preparam o seu trabalho, anterior ao momento da sala de aula, ou seja, quando elaboram os seus planos de ensino, aulas, relatórios e, assim, o professor adquire experiência ao planejar o trabalho docente (ALBUQUERQUE, 1951, p.51).

Ademais, os relatórios apresentados em seu artigo sobre as 58 Universidades nos Estados Unidos estão divididos, majoritariamente, em seções como: “Observação”, “Participação”, “Horas” – quantidade de prática dos professores e a função do “Diretor de Prática de Ensino”.

Além disso, no Brasil, em 1950, a Didática passava pelo seu momento de consolidação (GARCIA, 2000), processo em que a Didática se consolida como disciplina em nível superior e adota um saber científico, como, a Psicologia Científica. E mais, a Didática, nesse momento, passa pelo processo de independização do seu campo em relação às outras áreas do conhecimento pedagógico, atingindo assim, certa respeitabilidade no interior das Faculdades, a saber:

[o] processo de independização do campo da Didática em relação a outras áreas do conhecimento pedagógico, então, certa respeitabilidade no interior das Faculdades, e a sua fragmentação, com a legitimação, pelo Parecer do CFE, n. 292/62, quando foi extinta a cadeira de Didática Geral e Especial e criado o campo da Prática de Ensino que, desde então, passou a reivindicar o tratamento das questões relativas ao ensino dos diferentes conteúdos escolares. (REIS, 2017, p.92).

No mais, Albuquerque (1951) pretende, com seu artigo, demonstrar às experiências na disciplina de “Prática de Ensino” em Universidades nos Estados Unidos, em prol de inspirar e modelar às experiências de professores no Brasil, tendo em vista que, os processos mencionados acima, pelos quais a Didática no Brasil passava na década de 1950. É com as experiências advindas do estrangeiro que a Didática e a Prática de Ensino se consolidaram.

Ainda, em 1951, Grisi, escritor do livro intitulado *Didática Mínima*, tem o seu artigo intitulado “O ensino da leitura: o método e a cartilha”, publicado na *RBEP*, n. 43, no qual tem por objetivo compreender o ensino da leitura por meio dos métodos *analíticos* e *sintéticos* que constam nas cartilhas. Para o autor, “[a] classificação dos métodos de ensino de leitura em analítico e sintético tornou-se clássica em Pedagogia. Ela tem, a seu favor, a força da tradição e os atrativos da dicotomia e da simplicidade.” (GRISI, 1951, p. 5).

Debruça-se a pensar o campo de disputa entre esses dois métodos, sintético e analítico, e na questão da autonomia-didática. Vale lembrar que Sampaio Dória, educador brasileiro até na década de 1920, refletiu muito sobre a questão da autonomia-didática⁵² em relação aos métodos de ensino:

[d]a discussão da superioridade deste ou daquele método passou-se ao da legitimidade da adoção oficial de qualquer deles em detrimento dos outros, e até ao da própria possibilidade de formulação lógica de um método, qualquer que ele seja. Assim, há os que sustentam não haver métodos e, se os houver, a adoção obrigatória ou a simples preferência oficial por um deles é condenável — “em nome da autonomia-didática” e da dignidade de professor. Para esses, “método-didático” e “autonomia-didática” são coisas que se excluem. “O método é o professor”, dizem, e toda a teoria pedagógica do mundo não vale o “savoir-faire” prático de um mestre-escola. (GRISI, 1951, p.7-8 aspas do autor).

⁵²Ver sobre no livro em *Como se ensina*, de Sampaio Dória, publicado em 1923. Acesso, em arquivo pdf, no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

Observa-se assim que sempre foi objeto de estudo da Didática os métodos de ensino e, por conseguinte, que ambos estão em estreita consonância, tendo em vista que a forma como o método é empregado, isto é, o “como fazer”, de suma importância até mesmo para sua eficácia, além da retomada do conceito “autonomia-didática”, depois de algumas décadas. É válido lembrar, também, que, na década de 1950, o termo “autonomia-didática” era evocado nos termos da organização e administração escolar. O processo de cientificização da Didática é observado nesse artigo, principalmente, quando Grisi (1951) menciona que toda “autonomia-didática” tem que estar respaldada pela ciência, no caso, uma Psicologia científica, e não no empirismo: o “método didático ou conjunto de normas para a direção do aprendizado tem de apoiar-se nos conhecimentos das leis científicas da Psicologia do Aprendizado.” (GRISI, 1951, p. 25). E mais,

[n]uma época em que a Educação, deixando de ser obra de empirismo e de instinto, entrou para o domínio científico, a verdadeira “autonomia didática” é a ação esclarecida pelo conhecimento. Fora disso, há “licença”, “arbitrariedade”, não “autonomia”[...] (GRISI, 1951, p.50 aspas do autor).

Vale ressaltar que Grisi (1951) cita em seu artigo, inúmeras vezes, a expressão “método didático”, no qual compreende por direção racional da aprendizagem, isto é, a trajetória e o caminho do aprendizado por meio de fontes científicas. Defende, veementemente, por estar à luz da ciência e, centralmente, da Psicologia, o método misto analítico-sintético, conhecido, de acordo com Grisi (1951), por “palavração” e “sentenciação”. Nas palavras do autor:

os métodos conhecidos por “sentenciação” e “palavração” bem como o chamado “misso” ou “analítico-sintético” apresentam sobre aqueles grande superioridade na medida de suas probabilidades de oferecerem material adequado ao processo perceptual e ao cultivo, desde o início, da verdadeira leitura como instrumento de comunicação de idéias. (GRISI, 1951, p. 46 aspas da autor).

Grisi (1951) condena os métodos “[...] chamados de "soletração" e "silabação", conducentes à mera alfabetização, e que consistem no ensino preliminar das letras ou sílabas, acompanhado de suas combinações no corpo dos vocábulos e das frases.” (p.46).

Finaliza o seu artigo com uma discussão muito efervescente sobre as cartilhas e, por conseguinte, analisa-as, mostrando aos seus leitores como elas são dispostas e qual a melhor maneira de elaborá-las.

O Autor de Cartilha três requisitos são necessários: a) a familiaridade com a tarefa didática; b) conhecimentos de Psicologia Infantil e de Psicologia do Aprendizado; c) poder poético de criar páginas acessíveis à sensibilidade e ao intelecto do leitor principiante. Ele há de ser, até certo ponto, professor, psicólogo e poeta; poeta para fazer da cartilha um livro de encanto pelo conteúdo e pela forma; psicólogo para conhecer a alma da criança e saber conduzi-la, por seus próprios caminhos, aos fins superiores; e professor para dar à obra aquela sistematização racional indispensável à sua máxima eficiência. (GRISI, 1951, p. 50).

Em meio a toda essa prospecção e esforço em analisar os 40 artigos sobre Didática, na *RBEP*, considero a relevância de ressaltar que o período de análise (1944-1965) da pesquisa pode ser dividido em dois momentos: o primeiro entre 1944 e 1945 em que Lourenço Filho tinha uma presença mais ativa na revista, porém, momento também em que a Didática era veiculada como métodos de ensino, do método ativo e funcional ao método global, ou mesmo, ao método excludente.

É neste momento que nasce, efetivamente, um projeto de civilização no qual se almejava inculcar o progresso da cultura do país, de maneira a integrar aos educandos valores úteis ao crescente aperfeiçoamento individual e social. Desejava-se, em discursos que foram materializados nos artigos, mais um professor esclarecido com uma atitude mais humana e espiritual do que técnica. Denota-se uma maior ênfase na experiência do aluno, bem como, é retomada às ideias propugnadas no *Manifesto dos pioneiros*, em 1932, sobre ensinar apesar das precárias condições, com base em um ideal democrático, criativo, social, moral, cooperativista e progressista. Por isso, destaco, os artigos sobre os ameríndios e os negros no Brasil que também foram analisados neste capítulo com a finalidade de demonstrar que o projeto político civilizatório do Brasil, à época que tinha como um de seus preceitos levar a Didática Moderna (formação integral) às minorias sociais no Brasil e que colocasse em suspensão os métodos excludentes. Já no período entre 1946 e 1951, destaca-se a presença ativa e recorrente de Almeida Junior que traz em seus textos uma ideia rudimentar sobre a Didática, vinculada aos métodos de ensino, ou mesmo, métodos de inspiração – analítico e intuitivo, pois, estava em voga uma Didática que estivesse em consonância ao Ensino Industrial, momento em que a Didática estava sempre atrelada e circunscrita às Reformas Educacionais, em que a marcha era o progresso que confluía com as atitudes científicas. Sendo assim, o método era científico.

Era almejado que atitudes científicas e objetivas fossem afloradas nas crianças; tratava-se da Moderna Didática vinculada a John Dewey e às capacidades reflexivas, a uma Didática progressiva. Há uma enorme valorização às atitudes Didáticas nesse período, de amor, paixão pelo o que se ensina, e, de certa forma, às práticas docentes também são pano de discussão nas arenas educacionais. Daí ter sido defendido, principalmente, por Irene de Carvalho em seu artigo intitulado “Uma técnica didática: o plano de aula”, a ideia, como mencionado, de que não há Didática sem um tema a ser trabalho, colocando assim em voga o “plano de aula”, no qual se manifesta, parcialmente, a aula. Sendo assim, afirma ser o plano de aula o objeto de estudo da Didática.

A década de 1950, na *RBEP*, termina com as discussões efervescentes e fecundas sobre o aumento das matrículas e, conseqüentemente, diminuição do analfabetismo no Brasil com vistas à expansão das escolas públicas e do Ensino Secundário.

A Prática de Ensino como disciplina e ensino escolar estava em voga e a experiência do professor passou a ser valorizada. Por isso muitos pesquisadores-colaboradores foram a campo para desenvolver suas pesquisas, a saber: “Aplicação dos testes A. B. C em crianças indígenas, terenas e caiuás, de Mato Grosso”, de Pessoa (1945) e “O processo educacional e o negro brasileiro”, de Pierson (1945).

CAPÍTULO 4

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: A PRODUÇÃO DO DISCURSO SOBRE A DIDÁTICA: PERÍODO DE INFLUÊNCIA DE ANÍSIO TEIXEIRA (1952-1965).

Em continuidade ao capítulo anterior, no qual me debrucei a analisar artigos sobre Didática, na *RBEP*, entre 1944 e 1951, momento em que o periódico estava sob a influência de Lourenço Filho, apresento-vos, neste momento da escrita da tese, a produção do discurso sobre Didática entre 1952 e 1964, momento em que a revista estava sob a direção de Anísio Teixeira. Porém, detive-me, também, aos artigos que circularam em 1965, por ser um momento de transição do periódico em relação à sua égide e por observar, ainda, uma forte presença de Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Assim, de modo semelhante aos subtítulos anteriores, procedi analisando nos artigos, *corpus* documental da pesquisa, as representações intelectuais da Didática presentes experiências vividas e concebidas pelos próprios colaboradores-intelectuais.

É válido esclarecer que na análise preliminar (Apêndice I) foram selecionados 126 artigos, na *RBEP*, entre o período de influência de Anísio Spínola Teixeira; destes, somente 25 artigos apresentaram elementos consistentes que atendiam aos critérios para uma análise mais detida sobre a Didática no respectivo periódico.

Antes de passar às análises e interpretações minuciosas dos 25 artigos, apresento os quadros sínteses, contendo: os nomes dos colaboradores, os títulos dos artigos sobre Didática e Formação de Professores e o ano de publicação de cada artigo.

Quadro 15- Artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1952.

Nome dos colaboradores de artigos da <i>RBEP</i>	Ano de publicação	Título dos artigos
Anísio Spínola Teixeira	1952	“Notas sobre a Educação e a unidade nacional”
Total	-	1

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965)* e *bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021) (Apêndice I).

Quadro 16- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1953.

Nome dos colaboradores de	Ano de	Título dos artigos
---------------------------	--------	--------------------

artigos da RBEP	publicação	
Anísio Spínola Teixeira	1953	“A crise educacional brasileira”,
Abdgar de Castro Araújo Renault	1953	“A crise do ensino”
Nair Fortes Abu- Merhy	1953	“Importância do estudo dirigido no curso secundário”
Total		3

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965)* e *bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021) (Apêndice I).

Quadro 17 – Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1954.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Afrânio Coutinho	1954	“O ensino de literatura no curso secundário”
Guy Lazerges	1954	“O ensino de literatura no curso secundário”
Sérgio Mascarenhas Oliveira.	1954	“Objetivos do ensino da física no curso secundário”
Anísio Spínola Teixeira	1954	“Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura”
Total	-	4

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965)* e *bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021) (Apêndice I).

Quadro 18- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1955.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Manuel Bergstron Lourenço Filho	1955	“A formação do professor primário”
Total	-	1

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965)* e *bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021) (Apêndice I).

Quadro 19- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1956.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Oswaldo Frota Pessoa.	1956	“Os objetivos do ensino de ciências na escola primária e secundária”.
Eny Caldeira.	1956	“Os objetivos do ensino de ciências na escola primária e secundária”.
Total	-	2

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965)* e *bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021) (Apêndice I).

Quadro 20- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1957.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Sem autoria	1957	“Formação e Seleção de professores Secundários”.
Luiz Alves de Matos	1957	“O planejamento do ensino”.
Total	-	2

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965)* e *bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos*

científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais. (REIS, 2021) (Apêndice I).

Quadro 21- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1958.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Sem autoria.	1958	“Aperfeiçoamento da Literatura Didática”.
Juracy Silveira	1958	“A escola experimental do C.B.P.E. de Salvador, Bahia”.
Total	-	2

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais. (REIS, 2021) (Apêndice I).*

Quadro 22- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1959.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Antonio Ferreira de Almeida Junior	1959	“O magistério do ensino secundário”
Total	-	1

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais. REIS (2021) (Apêndice I).*

Quadro 23- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1960.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Antônio Pinto Carvalho	1960	“Conceito de Didática”
Sem autoria	1960	“A Didática do Ensino Normal”
Total	-	2

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais. (REIS, 2021) (Apêndice I).*

Quadro 24- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1961.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Manuel Bergstron Lourenço Filho	1961	“A propósito do centenário de John Dewey”
Renato Sêneca Fleury	1961	“Livro Didático”
Total	-	1

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais. (REIS, 2021) (Apêndice I).*

Quadro 25- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1962.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
---	-------------------	--------------------

Sem Autoria	1962	“Inquérito sobre formação do professor primário”.
Total	-	1

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021) (Apêndice I).

Quadro 26- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1963.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Gustavo Capanema	1963	“Discurso do Ex-Ministro Gustavo Capanema no Palácio da Cultura”
Onofre Penteado Junior	1963	“Rousseau e o método de ensino”
Total	-	2

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021) (Apêndice I).

Quadro 27- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1964.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Manuel Bergstrom Lourenço Filho	1964	“Os pareceres de Rui sobre o ensino e suas fontes”
Total	-	1

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021) (Apêndice I).

Quadro 28- Artigos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1965.

Nome dos colaboradores de artigos da RBEP	Ano de publicação	Título dos artigos
Carlos Chagas Filho	1965	“Metodologia de nosso ensino médico”
Total	-	1

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021) (Apêndice I).

Conforme elucidado nos quadros acima, é possível observar que em 1954 foram publicados, na *RBEP*, de forma significativa e quantitativa, 4 artigos que tratam, de forma direta ou indireta, sobre Didática e Formação de Professores. Nos demais anos a produção sobre Didática foi entre 1 e 2 artigos. É preciso destacar a recorrência e importância de artigos publicados na *RBEP* entre 1952 e 1965: de autoria de Manuel Bergstrom Lourenço Filho, 3 artigos, e Anísio Spínola Teixeira, 3 artigos, sendo eles os

mais assíduos interlocutores sobre Didática e Formação de Professores entre o período de análise, período em que o impresso estava sob a direção de Anísio Teixeira.

Adiante, o quadro 29 contém uma síntese biográfica de cada colaborador que contribuiu direta ou indiretamente para produção do discurso sobre Didática, no período de influência de Anísio Spínola Teixeira.

Quadro 29- Breve biografia dos colaboradores de artigos sobre Didática na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1952 e 1965.

Colaboradores/as	Síntese biográfica- profissões
Antonio Ferreira de Almeida Junior (1892-1971).	Atuou como advogado e professor universitário. Atuou e teve participação direta na Reforma Sampaio Dória, em 1920; na criação da Universidade de São Paulo, em 1934; na Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo entre 1935 e 1938; e mais, “[...] foi uma das figuras mais importantes da história da educação brasileira, juntamente com Anísio Teixeira, Manoel Bergstrom Lourenço Filho e Fernando de Azevedo” (GANDINI, 2005, p.6). Foi professor da Universidade de São Paulo.
Anísio Spínola Teixeira (1900-1971).	O renovador da educação e defensor da escola pública brasileira atuou como jurista, intelectual, nas mais diversas instituições, educador e escritor. O intelectual baiano Anísio Teixeira foi diretor do INEP, e, por conseguinte, da RBEP entre 1952 e 1964. Foi professor também da Universidade do Brasil e da Universidade de São Paulo. Grande defensor e leitor das teorias de John Dewey – filósofo pragmatista norte-americano. Conselheiro da UNESCO. Fundador da Universidade de Brasília ao lado de Darcy Ribeiro. E, em 1971, seu corpo foi achado em circunstâncias suspeitas em um poço de elevador, no Rio de Janeiro.
Abdgar de Castro Araújo Renault (1901-1995)	Atuou como professor, político, poeta e ensaísta. Pertenceu à Academia Brasileira de Letras. Trabalhou como professor na Universidade Federal de Minas Gerais, no Colégio Pedro II e na Universidade do Distrito Federal. Participou do movimento modernista que iniciou-se em 1922, com a <i>Semana da Arte Moderna</i> .
Afrânio Coutinho	Foi professor, crítico literário e ensaísta. Assim como Abdgar Renault, pertenceu à Academia Brasileira de Letras, em 1962, propriamente. Grande estudioso da Literatura Brasileira escreveu <i>A literatura no Brasil; Conceito de Literatura Brasileira</i> ; dentre outras obras. Foi nomeado diretor, em 1965, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Antônio Pinto de Carvalho	De acordo com a <i>Revista de Educação</i> , de 1956, Antonio de Carvalho foi professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Espírito Santo. Doutor em Filosofia, na Universidade de Lovaina.
Carlos Chagas Filho (1910-2000)	Intelectual, médico, diplomata e ensaísta brasileiro, Carlos Chagas foi professor da Universidade do Brasil, atualmente, conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ocupante, também, da Academia Brasileira de Letras. Atuou, também, na UNESCO.
Eny Caldeira (1912–1992)	“Eny Caldeira nasceu em Prudentópolis, interior do Paraná, em 23 de outubro de 1916. Cursou a Escola Normal no Instituto de Educação do Paraná. Em 1935 iniciou sua atuação como professora primária”. Formou-se como Pedagoga. Grande defensora do método e teorias de Maria Montessori. “Eny organizou na Vila Tinguí, a Escola Experimental Maria Montessori. Em 1953 trabalhando no Instituto de Educação do Paraná, reorganizou o Jardim da Infância daquela Instituição, seguindo o modelo montessoriano” Foi professora da Universidade Federal do Paraná, em 1960, ainda grande defensora do modelo montessoriano. (MIGUEL, 2016 <i>notas biográficas</i>). Grande defensora da escola pública de qualidade. Sendo, esses motivos pelos quais Anísio Teixeira convidou-a, em 1955, para trabalhar como pesquisadora, no Instituto Nacional de Pedagogia. (MIGUEL, 2016 <i>notas biográficas</i>).
Guy Lazerges	-
Gustavo Capanema (1900-1985).	Um dos marcos de sua atuação é o apoio à candidatura presidencial de Getúlio Vargas. Ainda na década de 1930, Capanema “Imbuído de ideais nacionalistas”, Capanema promoveu a nacionalização de cerca de duas mil escolas localizadas nos núcleos de colonização do sul do país, medida intensificada após a decretação de guerra do Brasil à Alemanha, em 1942. No campo do ensino profissionalizante foi criado, através de convênio com o empresariado, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Na área de saúde foram criados serviços de

	profilaxia de diversas doenças” (<i>Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro</i> , 2001). Dirigiu o Ministério da Educação e Saúde entre 1934 e 1945, momento este em que a reforma do sistema educacional brasileiro aconteceu, o marco da Reforma Capanema, em 1942. Em 1964, apoiou o Golpe que depôs o presidente João Goulart. (<i>Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro</i> , 2001).
Juracy Silveira	“Pesquisadora do CBPE, Coordenadora de cursos nos CRPEs e Professora Instituto de Educação no DF” (SILVA, 2020, p. 54).
Manuel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970).	Educador e Diretor da RBEP no período entre 1944 e 1951; professor da Universidade do Brasil. Participa e ajuda a construir o movimento da Escola Nova. Autor dos <i>Testes A. B. C para verificação da maturidadenecessária à aprendizagem da leitura e escrita</i> , publicado em 1969. Grande estudioso e crítico sobre a Psicologia da Educação.
Nair Fortes Abu- Merhy (1909-2000).	“Nair Fortes Abu-Merhy foi considerada umas das mais importantes educadoras brasileiras do século XX. Professora emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro, educadora pela Associação Nacional das Universidades Particulares do Brasil, ex-conselheira do Conselho Nacional de Educação e membro da Associação Brasileira da Educação e da Academia Brasileira da Educação, na cadeira de Clarice Lispector, a professora Nair Fortes Abu-Merhy foi casada com o médico dermatologista Dr. Miguel Elias Abu-Merhy e tinha uma filha, Helena Maria Fortes Abu-Merhy. Foi também destaque no currículo da educadora além paraibana um total de 70 atividades didáticas e científicas. [I]nspetora de ensino secundário do Ministério da Educação e Saúde, em 1933. Em 1937, assumiu o cargo de técnica de educação da Diretoria Nacional da Educação do MEC; e, em 1970, exerceu o cargo de diretora pró-tempore da Faculdade de Educação da UFRJ, onde também ocupou o cargo de decana do Centro de Filosofia e Ciências Humanas”. (<i>Além da Parahyba</i> , 2019).
Sérgio Mascarenhas Oliveira (1928-2021)	Físico, químico, professor universitário e pesquisador.
Renato Sêneca Fleury (1895-1980)	“Renato Sêneca Fleury (1895 – 1980) – intelectual paulista, escritor dos livros didáticos analisados – no campo educacional brasileiro, principalmente a partir de sua trajetória e de algumas de suas obras e relações tecidas com outros intelectuais como Lourenço Filho (coordenador da CEEA em seus primeiros anos), recorreu-se a alguns dos conceitos de Pierre Bourdieu. Foram tomados como fonte de pesquisa os livros: <i>Voto e Democracia</i> ; <i>Direitos e Deveres do Cidadão Brasileiro</i> ”. (CUBA, 2019, p.8).
Osvaldo Frota Pessoa	-
Onofre Penteado Junior	Professor intelectual escreveu os seguintes manuais pedagógicos <i>Fundamentos do método – problemas metodológicos do ensino primário e Didática geral – para uso das Faculdades de Filosofia e das Escolas Normais</i> . (SILVA, 2003, p.29).
Luiz Narciso Alves de Matos	Luiz Narciso Alves de Matos foi professor catedrático em Didática na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (RBEP, 1946, p.464) e autor do livro <i>Sumário de Didática Geral</i> , em 1957.

Fonte: *Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1968) e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos: repartições culturais.* (REIS, 2021)
(Apêndice I)

Como é possível observar a partir do quadro acima, os colaboradores de artigos sobre Didática selecionados para a pesquisa, em sua grande maioria, exerciam alguma função em âmbitos públicos vinculados à Educação, principalmente, à Educação Superior. Por isso, denomino-os, também, como *intelectuais-funcionários* (GANDINI, 1990) e mais, eram atores que atuavam diretamente no processo político educacional brasileiro (MENDES, 1998). Porém, é de suma importância ressaltar que dentre esses colaboradores de artigos sobre Didática que contribuíram, de forma irrevogável, para constituição e consolidação do campo da Didática no Brasil, Irene da Silva Melo

Carvalho e Luiz Narciso Alves de Maios eram os únicos, de fato, especialistas em Didática, isso no período entre 1944 e 1965.

Além disso, é importante ressaltar a atuação majoritária, de homens que escrevem sobre Didática nesse período, entre 1952 e 1965. Esses homens-intelectuais eram ligados, em sua grande maioria, a uma universidade pública, ou, federal, e a cargos políticos, assim como, à Academia Brasileira de Letras. Em relação às mulheres-intelectuais temos: Eny Caldeira; Juracy Silveira; e Nair Fortes Abu- Merhy: a primeira, destaca-se por ser uma educadora e pesquisadora mais próxima da sala de aula, por ter atuado em escolas primárias. A segunda, Juracy Silveira, atuou como professora de Institutos de Educação. E, por fim, porém, não menos importante, Nair Fortes, paraibana, teve inúmeras ocupações: professora universitária, inspetora, pesquisadora, técnica de educação da Diretoria Nacional da Educação do MEC. Das mulheres-intelectuais, vale ressaltar que Nair Fortes Abu- Merhy foi a única a ter um lugar na Academia Brasileira de Letras.

A seguir, analisei discussões sobre Didática e Formação de Professores, na *RBEP*, entre 1944 e 1951, enfocando os textos, propriamente ditos, os discursos e os seus dispositivos de poder e a produção de um diálogo sobre seu campo de ação e de conhecimento.

4.1. A produção de um discurso sobre Didática entre 1952 e 1965, sob a influência de Anísio Spínola Teixeira: reformas, experiência e atividade docente.

É sabido que o signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932), Anísio Spínola Teixeira era devotado à democracia e à educação pública de qualidade para todos. Seus ideais progressistas e democráticos estavam em estreita consonância aos do pragmatista John Dewey, filósofo norte-americano que lutou, veementemente, por uma educação democrática, gratuita e de qualidade. No momento em que as discussões sobre a escola pública estavam evidentes e efervescentes, principalmente, na década de 1950, Anísio Teixeira, atuou, diretamente, na *RBEP* e INEP, propriamente, entre 1952 e 1964 foi:

[...] a convite do ministro da Educação Ernesto Simões Filho, a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que seria, por ele, transformada em órgão. Já no ano seguinte, substituindo Murilo Braga, assumiu também o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no qual permaneceu até 1964. (NUNES, 2000. p.12).

Pode-se dizer que Anísio Teixeira era um propugnador da democracia brasileira e da escola pública gratuita, laica e de qualidade, pois, ele lutava em defesa desses preceitos. Por isso, nada mais sensato do que começar este capítulo com o artigo “Notas sobre a Educação e a unidade nacional”, produzido pelo *funcionário-intelectual*, Anísio Teixeira (1900-1971), no qual teve por objetivo discutir sobre as mais variadas culturas que o Brasil é composto, isto é, “[...] grande espécie cristã-ocidental de cultura, por outro prende-se às culturas primitivas da África e da América pré-colombiana.” (TEIXEIRA, 1952, p.36). Nesse contexto, o autor defende a tese de que “[...] a cultura somente floresce à custa dos atritos e interações entre as suas diferentes.” (TEIXEIRA, 1952, p.38). E a escola é o resultado de todas essas culturas. É no entremeio desses preceitos, de uma cultura diversificada, que a escola pública nasce; diversificar para agregar e democratizar: escola descentralizadora. Digamos que o conceito de escola pública nasce em *Comenius* com bordão didático de “ensinar tudo a todos”. Posteriormente, retorna, com mais vivacidade, a partir do movimento *escolanovistae*, por consequência, toma significativas proporções na década de 1950, principalmente, com o discurso progressista: “escola pública laica e de qualidade para todos”. É possível afirmar que com este artigo, Anísio Teixeira, pretendia inculcar o conceito de escola pública, principalmente, porque a marcha era nacional-desenvolvimentista, moderna e democrática. Teixeira era um visionário. A unidade é feita por meio da diversidade. Elevando o nosso pensamento para a questão da Didática, é possível afirmar que a Didática deveria ir por essa marcha: polissêmica, plural e diversa. Escreve o autor:

[a] liberdade de diversificação regional, o ajustamento e adaptação aos particularismos e às condições locais são elementos essenciais para o enriquecimento e a vida de uma cultura e, na extensão continental do Brasil, estas são as nossas esperanças de poder desenvolver uma cultura orgânica e vivaz, e uma verdadeira civilização brasileira. (TEIXEIRA, 1952, p.40).

Continua dizendo:

[...] unidade nacional é, porém, o resultado dinâmico do jogo de forças diversas dentro de um espírito comum, então a escola terá de se fazer a defensora dessa diversificação, como condição mesma de manutenção da unidade nacional. (TEIXEIRA, 1952, p. 41).

Por isso, é possível afirmar que em 1950, falava-se de uma Didática Moderna – um homem moderno e plural estava em voga, a saber:

[a] liberdade no Estado moderno consiste em não possuir êle o direito de dizer o que é essa verdade, mas deixá-la livre de manifestar-se entre os grupos profissionais que se fizerem competentes para defini-

la. Estes grupos profissionais, que constituem as grandes “corporações” do mundo moderno — as profissões liberais e magisteriais — é que definem, em cada setor, o que é verdadeiro ou aceitável, admitindo e promovendo, sempre entre os seus componentes, uma ampla liberdade de opiniões e de práticas divergentes. Os seus critérios de verdade são os delicados, relativos e sutis critérios da própria especulação humana — que criaram a consciência profissional do homem moderno, nas profissões, nas ciências e nas artes. (TEIXEIRA, 1952, p.46 aspas do autor).

Em consonância com uma unidade educacional/nacional comum e democrática, Anísio Spínola Teixeira, em 1953, tem o seu artigo intitulado “A crise educacional brasileira”, no qual tem por objetivo discutir os caminhos da escola pública brasileira em um contexto de um Brasil nacional-desenvolvimentista: a marcha era esta – escola moderna democrática para um Brasil moderno e democrático

[a] escola, neste nível, longe de poder ser modelada segundo os antigos padrões acadêmicos, deve buscar os seus moldes na própria vida em comunidade, fazendo-se ela própria uma comunidade em miniatura, onde o aluno viva e aprenda as artes e relações da sociedade compósita e difícil de que vai utilmente participar. Para essa nova, ativa, vital e progressiva educação, somente agora vem o mundo descobrindo e aplicando as suas técnicas e os seus métodos. (TEIXEIRA, 1953, p.22).

Ou seja, diante de uma escola moderna e democrática a Didática necessita atender esses preceitos: pública, democrática e para todos. Já era visto a escola pública nos preceitos de *Comenius*. Propriamente, a escola moderna renovadora, progressista e iluminista buscava formar o cidadão, o trabalhador, àqueles que não tiveram acesso à cultura letrada para uma sociedade industrial que estava em ascensão, pois, a escola antecessora a esse momento, era destinada à “[...] formação de intelectuais, de letrados, de eruditos, de homens de saber ou de arte” (TEIXEIRA, 1953, p.20). Escreve o autor:

[p]odemos dizer, numa simplificação um tanto ousada, mas em rigor certa, que até o século dezoito, não teve a nossa civilização outra escola senão essa, destinada a manter e desenvolver a cultura intelectual e artística da humanidade, para tanto preparando um pequeno grupo de especialistas do saber e das profissões de base científica e técnica. Tal escola não visava formar o cidadão, não visava formar o caráter, não visava formar o trabalhador, mas formar o intelectual, o profissional das grandes profissões sacerdotais e liberais, o magistério superior, manter, enfim, a cultura intelectual, especializada, da comunidade, de certo modo distinta da cultura geral do povo e, sobretudo, distinta e independente de sua cultura econômica e de produção. (TEIXEIRA, 1953, p. 20-21).

Assim, denuncia Teixeira (1953) que a escola elitizada, tradicional visava, somente:

[...] inculcar alguns conhecimentos teóricos ou noções simploriamente práticas. Não forma hábitos, não disciplina relações, não edifica atitudes, não ensina técnicas e habilidades, não molda o caráter, não estimula ideais ou aspirações, não educa para conviver ou para trabalhar, não transmite sequer sumárias, mas esclarecidas noções sobre - nossas instituições políticas e a prática da cidadania. À escola ministra em regra conhecimentos verbais, aprendidos por meio de notas, que se decoram, para a reprodução nas provas e exames, revive até a apostila ou a “sebenta”! (TEIXEIRA, 1953, p. 36 aspas do autor).

Em sequência, trago à luz o artigo de Renault (1953) intitulado “A crise do ensino” que tem por objetivo criticar, severamente, os professores das escolas secundárias que iam contrários à marcha democrática, posto que, o ensino secundário, em 1950, era frequentado, majoritariamente, pela classe média, especialmente pela pequena burguesia e ainda preparava seus alunos para adentrar às universidades. De acordo com esse pesquisador:

[e] porque essa tarefa não é sua, não pode a escola secundária estar para ela preparada, e há de cumpri-la precariamente, como vem cumprindo, e há de comprometer a que lhe é própria, como vem comprometendo. Eis porque o ensino secundário se reduziu, entre nós, a um processo ancilar do ensino primário, deixando de ser-lhe complementar. E se não for possível sustar esse falseamento, caminharemos céleres para a generalização do que já vem ocorrendo em muitos estabelecimentos de ensino secundário, tanto mais fácil de levar a cabo quanto menos técnica for à natureza dos cursos. (RENAULT, 1953, p. 6).

Sua crítica em relação à escola secundária diz respeito à função do professor que, nas palavras do colaborador, desconhece métodos:

[...] não sabe o que significa centro de Interêsse, nem nunca terá ouvido falar em motivação, integração, etc. Mas muitas falhas de natureza técnica participam da natureza das falhas morais, pois que, em muitos casos, a ineficiência é também desonestidade. (RENAULT, 1953, p.6).

A preparação técnica, isto é, a Didática tem que ser iluminada por virtudes morais e justas. Menciona Renault (1953, p.8) que “[a] justiça é o primeiro dever moral do professor” e o ensino dirigido deve imbuir sua prática docente.

E para se aprofundar no ensino dirigido, trago para discussão o artigo “Importância do estudo dirigido no curso secundário”, de Abu-Merhy, publicado na *RBEP*, em 1953. Segundo Abu-Merhy (1953), a Didática e o estudo dirigido -

esclarece-se que o colaborador trata a Didática e Ensino Dirigido como sinônimos- devem ser inferidos de acordo com as capacidades do indivíduo, isto é:

[n]ão se pode indicar um livro para ser estudado, que esteja além ou muito aquém do estudante. O interesse é tudo. Quem estuda motivado, com um objetivo definido, atendendo a uma curiosidade natural ou espiciada, tem os trunfos para vencer. (ABU-MERHY, 1953, p. 75).

Abu-Merhy (1953) frisa ser importante as condições psicológicas e didáticas nas escolas, principalmente, secundárias. E nessa perspectiva, emprega que as condições didáticas mais importantes são as seguintes interrogações que devem seguir ao longo da trajetória do estudante, a saber: “[...] 1) Para que estudar? 2) Onde estudar? 3) Quando estudar? 4) Que estudar? 5) Como estudar?” (Abu-Merhy, 1953, p.75).

Vale ressaltar que em 1953, a *RBEP* passou a ser publicada pelo INEP, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde. Penso que a pasta da Saúde se deslocou porque a Educação, em termos gerais, perdeu o caráter higienista que teve ao longo dos séculos, sendo assim, mais coerente a junção à pasta da cultura. Possivelmente, a escola atenuou um pouco do caráter higienista e clínico e passou a se importar mais com a cultura, em termos gerais. Uma mudança de pensamento que culminou na mudança de ministérios.

Aliás, nesse período, a palavra “ensino” passou a ser empregada com mais frequência na *RBEP*, principalmente, com a entrada do ensino voltado às indústrias, a saber: ensino de literatura; ensino das ciências físicas; ensino da física, etc. Vale ressaltar que os artigos publicados na *RBEP* que dizem respeito ao ensino eram voltados ao ensino secundário que, na visão dos colaboradores, estava em crise na época. Talvez, porque perdura a tese de que os professores do ensino secundário desconheciam métodos e práticas de ensino eficazes e que, por vezes, seguiam o método tradicional, ainda.

Porquanto, em relação ao método de ensino de literatura, Coutinho (1954) argumenta que:

[o] problema que se deparava a quem competia pô-lo em prática era a maneira de sua execução. Pelas razões acima expostas, e mais pela tendência tradicional mantida pela inércia e pela deficiente informação da didática da disciplina, o método geralmente em vigor era o “histórico”, segundo o qual a literatura se entendia como história literária, posto a ênfase no seu lado histórico e não no literário. (COUTINHO, 1954, p.11).

É visto também uma maior preocupação com as práticas de ensino, qual seja, com o “como fazer” em sala de aula, nas palavras de Lazerges (1954) sobre o ensino de Ciências Físicas:

[s]e a aula prática tiver a duração de hora e meia, o aluno deve poder sair da sala, deixando sobre a carteira um relatório resumido terminado. É claro que o exemplo deve partir das classes-piloto! Quando fôr determinado o tempo dedicado a trabalhos práticos, na escola ou em casa, nada deve ser concedido a mais para a organização de relatórios. (LAZERGES, 1954, p. 68).

No entanto, é preciso reforçar, novamente, que a *RBEP* conta uma história da educação brasileira sendo uma arena de disputa e um fórum de discussão entre intelectuais que, por vezes, estão em rupturas e consonâncias. Mas, vale lembrar que a educação brasileira, na década de 1950, em um contexto marcado pela ideologia nacional-desenvolvimentista, passava por uma grande reformulação, além de sucessivas reformas que culminaram com um ensino mais tecnicista, pragmatista, empírico e com atitudes mais gerais e de observação. O método de indução e dedução era muito utilizado nessa época, pois, a civilização industrial e experimental, recentemente erguida, alterou e mudou todos os rumos da educação brasileira, como dizia Anísio Teixeira.

Dava-se, nessa época, grande ênfase ao método de ensino, por exemplo, indução, dedução, método científico, entre outros. Para Oliveira (1954) que se debruçou a pensar o ensino de física, método é:

[...] o conjunto de atitudes e ações que levam à consecução dos objetivos em vista, da forma mais proveitosa para aquele que os busca. Assim o método não é uma “receita” ou uma rígida norma, mas, sobretudo uma capacidade (habilidade) de sistematização e consequente realização de fatos (os objetivos em vista). (OLIVEIRA, 1954, p.98).

Anísio Teixeira, defensor do método experimental, afirmava que a partir desse caminho seria possível conciliar o trabalho e o pensamento, isto é, o agir e o pensar. Por isso, esse método abrange a teoria e a prática, a *práxis*, pois, nas palavras de Teixeira (1954):

[...] pensar [...] já não era contemplar, mas investigar, e investigar nada mais é que trabalhar com, a atenção necessária para descobrir o que se passa no trabalho e daí extrair a teoria, que vai depois orientar o trabalho reconstruído e progressivo de todos os que, sem capacidade de descobrir, tenham a capacidade de compreender, pelos resultados, o alcance da descoberta, na prática a aplicando, por ela orientando-se e com ela elevando o seu pragmatismo. (TEIXEIRA, 1954, p. 13).

E, somente esse método investigativo e experimental, colocaria fim à arena entre às escolas primárias e secundárias e, por conseguinte, entre os tradicionais e renovadores. Vê-se que a égide da questão educacional ao longo do século XX foi o ensino tradicional *versus* o ensino renovador e/ou ativo, ou, vice-versa; e suas disputas estavam sempre em ascensão – quem fica e quem sai? É perceptível que ambas correntes educacionais convergiam, porém, estavam presentes, por vezes, concomitantemente, na prática do professor. Se no passado, tão recente, os métodos eram tão importantes na prática docente, hoje, o professor é consciente do método que emprega em sala de aula e no seu saber-docente?

Nessa arena convergente entre os métodos, Teixeira (1954) afirma que foi a partir do método experimental que esses embates amenizaram, pois, só com ele foi possível empregar a Didática, já que, com:

[...] a descoberta do método experimental [...] desaparecera qualquer razão para o dualismo de educação intelectual e educação prática, e toda a posterior sobrevivência da educação intelectualista foi a simples sobrevivência de resíduos culturais de épocas superadas. (TEIXEIRA, 1954, p. 13).

Em o artigo intitulado “A formação do professor primário”, Lourenço Filho (1955) aprofunda-se sobre a questão da Didática: primeiramente, menciona ser um dos precursores da Didática, no século XVIII – Rousseau e Pestalozzi, pois, ambos pregam “[...] a necessidade de fundar a educação no conhecimento da natureza do homem [...]” (LOURENÇO FILHO, 1955, p.43). Tal como Teixeira, esse renovador era contrário às fórmulas didáticas empregadas nas escolas primárias, pois, com essas “fórmulas” almejavam-se alunos passivos, contrário aos ideais *escolanovistas* e progressistas da época. E o que deve animar os processos de ensino é a compressão do espírito. Um dos maiores preceitos didáticos mencionados por Lourenço Filho (1955, p.43) sobre didática é a questão da horizontalidade no processo de ensino e aprendizagem, isto é, “[o] mestre devia aprender a ensinar, vendo ensinar, por mestres mais experientes no tratar grupos de crianças”. Por fim, o educador-intelectual acreditava que o professor que tem consciência da sua própria realidade prática “[...] são os que facultam o discernimento entre o real e o ideal, entre a teoria perfeita e a prática imediatamente possível e conveniente” (LOURENÇO FILHO, 1955, p.49). É importante mencionar que, posteriormente, o princípio de horizontalidade se fará presente nas teorias de Paulo

Freire, principalmente, quando se pensa a alfabetização para Jovens e Adultos a partir de 1960: valorizando assim, a horizontalidade dos saberes para emancipação.

É sabido que esse período de influência de Anísio Teixeira é marcado por uma Didática por meio da experiência, diante disso, Pessoa (1956) afirma que um dos objetivos da Didática é compreender o aluno a longo prazo, no que ele apresenta de real e ideal, isto é, “[o] processo de crescimento através da experiência — inclusive a experiência social — é, ainda, processo indefinido, que não cessa com a escola mas se prolonga pela vida adulta”. (PESSOA, 1956, p. 76). E mais, a Moderna Didática deve-se basear nas necessidades reveladas pelos alunos, ou seja, nas suas demandas e experiências sociais e individuais. Pois, a Didática, o processo de aprendizagem, não cessa na escola, mas, prolonga-se pela vida adulta. (PESSOA, 1956, p.76-79).

Ao longo desta tese, minhas defesas são as de que a *RBEP* conta, uma e/ou várias história (s) da Educação do Brasil, e, ao relatar parte dos acontecimentos produz um discurso sobre o real (CERTEAU, 2014). Um discurso sobre o real da Didática, ou, da Educação brasileira. No artigo de Cadeira (1956) intitulado “O problema da formação de professores primários” é possível observar certas impressões históricas acerca da história da formação dos professores no Brasil e, por conseguinte, a história da Didática, a saber: primeiramente, a formação de professores estava relacionada aos saberes da Psicologia do desenvolvimento e dos métodos de ensino adotados. Porém, Caldeira (1956) traz aspectos reais sobre o ensino da Escola Normal na época que estava em decadência:

O número de Escolas Normais do país, em 1955, era de 536, entre federais, estaduais, municipais e particulares. Assinale-se que cerca de 70% das Escolas Normais do Brasil são mantidas por particulares, algumas subvencionadas por diferentes Estados. Em São Paulo, onde a rede do Ensino Normal atinge a 230 escolas, destas 199 são particulares esse fato se repete em Minas Gerais, onde o número total de Escolas Normais é de 143, sendo 109 particulares. (CALDEIRA, 1956, p. 39).

E mais,

[o] número de professores que se dedicam ao Ensino Normal, (Institutos de Educação, Escolas Normais e Cursos Normais Regionais) no Brasil, é de 10.000, dos quais 4.000 homens e 6.000 mulheres, havendo predominância, portanto, do sexo feminino. Para que possamos avaliar também a frequência escolar nesses Cursos de Formação Pedagógica, a matrícula em 1955 atingiu a 57 442 alunos distribuídos nas diferentes séries, dos quais 7 025 homens e 50 417 mulheres. (CALDEIRA, 1956, p. 39).

Sendo assim, o apelo do colaborador nesse artigo era o de demonstrar que não havia, suficientemente, professores normalistas para atuarem nas escolas primárias públicas estaduais e municipais. Sendo, um dos problemas prioritários a “[...] má remuneração dos professores primários e, especialmente, pela falta de planos de estudos adequados à formação cultural e pedagógica dos futuros mestres” (CALDEIRA, 1956.p. 40).

Por fim, outro apelo de Caldeira (1956) referente às escolas normais foi de que a formação do ensino primário, lugar onde esses professores atuavam

[s]eria útil envidar esforços no sentido de interessar as Faculdades de Filosofia na formação dos professores para o Ensino Normal Brasileiro. Convém que, além da formação superior, os professores dos Cursos Normais revelem a experiência de magistério realizada em uma boa escola primária. (CALDEIRA, 1956, p.43).

Ou seja, um dos problemas denunciado pelo colaborador em relação à formação de professores é que os docentes que atuavam nas escolas de primeiros anos eram leigos, em sua maioria, isto é, eram profissionais que não tinham habilitação mínima para exercer o magistério, porém, trabalhavam como docentes, mas, não tinham título correspondente à sua função. Desse modo, é razoável dizer que as escolas normais, nessa época, já estavam em derrocada.

Ademais, observa-se que a *RBEP*, enquanto órgão formador atuou, diretamente, na formação de professores do Brasil, uma vez que seus exemplares circulavam, principalmente, em âmbito nacional. Seu público-alvo consistia, principalmente, no que concerne às datas de análises que abrangem esta tese, basicamente em professores-intelectuais que formavam professores especialistas – leigos, normalistas, secundaristas e “primaristas”, dentre outros. Esses professores-intelectuais, ou, colaboradores-intelectuais eram aqueles que pensavam às leis, às reformas, organizavam os congressos educacionais, dentre outras atividades gestoras; e que atuavam nos mais variados cenários brasileiros. Eram esses intelectuais que estavam autorizadas a proferir, pensar, reelaborar e propugnar o ideário da educação brasileira. Além de colaborarem para uma revista do Ministério da Educação, estavam situados nos mais renomados cargos.

Arelados a esse contexto, os artigos publicados na *RBEP* não são apenas documentos que descrevem os anseios desse período, mas, acontecimentos, escritas-acontecimento que marca a época e estabelecem as condições para as práticas e os campos de saber. Contam uma história da educação brasileira participando de sua

narrativa, e, ao fazerem isso, estruturam o pensamento organizacional da escola, tendo em vista que muitos desses educadores brasileiros estavam à frente das cenas da Didática, entre 1944 e 1965. Por conseguinte, a *RBEP* conta aspectos relacionados à história da formação do professor no Brasil e da Didática.

É visto que nessa época reivindica-se às qualidades didáticas dos professores das Escolas Primárias e, principalmente, das escolas secundárias, com vistas a desmistificar o ensino tradicional que só tinha convicção no conhecimento da matéria. Diante disso, um novo ideário educacional, surge nessa época uma prática voltada à experiência democrática, surge à convicção de que o conhecimento da matéria outorga, também, qualidades didáticas. (ATRAVÉS DAS REVISTAS E JORNAIS, 1957, p.220).

Ainda,

[f]ormação justaposta. — Damos esta denominação à orientação seguida atualmente no Brasil pelas nossas faculdades de filosofia. Primeiro, um curso de 3 anos — de especialização em determinado ramo (bacharelado); depois, outro curso de 1 ano — formação didática (licenciatura). Acontece, como é fácil perceber, que estes dois cursos são justapostos e quando o estudante chega ao segundo, o de didática, não o leva muito a sério, pois julga o seu curso terminado. O que tem a fazer é arrastar um ano. (ATRAVÉS DAS REVISTAS E JORNAIS, 1957, p 220).

E porque os alunos julgavam ser menos importante, o último ano de formação Didática – licenciatura, a saber: “[d]urante o curso de bacharelado vai se formando a mentalidade do especialista. A preocupação do estudante passa a ser, não tanto a escola secundária, e sim a própria escola superior” (ATRAVÉS DAS REVISTAS E JORNAIS, 1957, p. 220).

Durante sua formação, o professorando aprende a ver a disciplina e não o aluno... Estas são, a nosso ver, as causas principais da ação deficiente de nossas faculdades de filosofia na formação do professor secundário. Deve-se tolher às faculdades de filosofia a finalidade de preparar o professor secundário? Não. Isto seria absurdo. O que é preciso é modificar a estrutura dessas faculdades para que mais se ajustem ao preparo efetivo do professor secundário, sintonizando-o com as exigências, realidades e objetivos da escola secundária. (ATRAVÉS DAS REVISTAS E JORNAIS, 1957, p.220-221).

É visto que a formação de professores, principalmente, no ensino secundário, na década de 1950, está no auge dos debates intelectuais, bem como, à Didática, o Ensino, a aula e a educação pública brasileira.

O estudioso sobre Didática, Luiz Alves de Matos, que escreveu o livro *Sumário da Didática Geral*, publicado em 1957, escreveu para *RBEP* o artigo intitulado “O planejamento do ensino”, publicado no mesmo ano de sua obra pioneira. O problema da didática é o ensino, a aula. De acordo com Matos (1957, p.82) a Didática nasceu do “[...] esforço sistemático para racionalizar o plano do ensino e as atividades docentes”. Prosseguindo, esclarece que:

[é], de fato, no campo do ensino que primeiro se levanta a bandeira da racionalização, com Wolfgang Ratke, Lubin, Helwig, Ritter, Bodin, Glaum, Vogel, Wolfstirn, João d'Andréa, Cecil Frey e João Comenius através do século XVI e começos do século XVII. Será somente trezentos anos mais tarde, com os trabalhos de Frederico Taylor e Henry Ford nos Estados Unidos e Henri Fayol em França, que o movimento da racionalização, iniciado por esses didatas do século XVII, se estenderá a todos os setores de atividade profissional, conservando fundamentalmente os mesmos característicos que lhe deram os pioneiros da Didática. (MATOS, 1957, p. 82).

Matos (1957) menciona aspectos sobre a história de um dos grandes precursores da Didática e, por conseguinte, do nascimento dos planos de ensino, do planejamento educacional como técnica de ensino, do plano de aula, plano de unidade em *Comenius*. Assim, assemelha a Didática à própria prática de planejamento dos professores que precede a sala de aula – objeto principal da Didática e a Didática Moderna, na qual coloca o aluno como centro e visa sua intensa participação ativa, sendo essas, as primeiras fases obrigatórias do ciclo docente:

Em João Comenius (1592-1670), o primeiro grande sistematizador da Didática, o planejamento ressalta como sendo de primordial importância. Em sua "Didática Magna" pergunta Comenius: "Quem não sabe que os maquinistas, com seus pequenos instrumentos, conseguem erguer e transportar, sem qualquer fadiga, grandes e pesados fardos? Tanto é verdade que nem sempre é melhor dispor de uma superioridade baseada na força do que de uma superioridade baseada na ciência. Ora, porque os homens que se dedicam aos estudos serão os únicos a não dispor de meios científicos para executar engenhosamente o seu trabalho?". Em resposta a esta pergunta escreve êle: "A arte de ensinar não exige outra coisa que uma boa distribuição do tempo e das matérias, feita segundo as regras da arte. Quando conseguirmos estabelecê-la com precisão, tudo marchará com a regularidade de um relógio, posto em movimento pelos seus próprios pesos; obter-se-á assim (no ensino) tanta segurança quanta se poderá obter de qualquer instrumento construído segundo as regras da arte". (MATOS, 1957, p. 82-83).

Além de Comenius suscita questões sobre Herbart. Porém, um de seus maiores focos é fazer a discussão, principalmente, sobre os planos de aula que antecedem, até

mesmo, os planos de unidades: “[o] plano de cada unidade envolve um ciclo discente e docente completo, que vai desde a incentivação inicial, específica para o estudo dessa unidade, até a avaliação final dos resultados obtidos através desse estudo.” (MATOS, 1957, p.96).

É nos planos de ensino, de aula, de unidade, dentre outros, que devem ser vistos o currículo, a adaptação das matérias, os recursos, procedimentos metodológicos, métodos e “[...] às necessidades reais dos alunos, ao seu nível de maturação e à sua capacidade.” (MATOS, 1957, p. 98). Tudo isso é Didática! A ação, ou seja, o planejamento ao escolher qual melhor adaptação da matéria, recursos, metodologia, métodos e uma reflexão afim do contexto social no qual o aluno se insere é, com base em Matos (1957), Didática. É como o fazer docente que reluz na aula e que vem imbuído de reflexões e tomada de consciência. No mais, segundo Matos (1957):

[...] a atuação do professor se desenvolve, assumindo novas modalidades didáticas à medida que decorre o tempo da aula: da incentivação inicial ela passará para a explanação oral, reforçada com objetivações gráficas no quadro-negro e apresentações sucessivas do material ilustrativo apropriado. (MATOS, 1957, p.115).

Por fim, como estudioso da Didática, demonstra formas possíveis do “como fazer” em sala de aula, isto é, uma reflexão sobre a *práxis* docente, a saber:

[...] uma tese pacífica em Didática que o aluno aprende não tanto por ouvir exposições e explicações formais do professor, como por se aplicar diretamente a trabalhos que envolvem os elementos a serem aprendidos. A exposição e as explicações do professor podem e devem, sem dúvida, contribuir para a compreensão inicial que o aluno precisa adquirir sobre o tema ou habilidades a serem aprendidos. Mas, a compreensão inicial é apenas o primeiro passo no processo da aprendizagem e não todo o processo. Para que este seja levado para além de sua primeira etapa até o ponto desejável de integração, é indispensável que o aluno seja conduzido da compreensão inicial aos trabalhos de aplicação, estes constituem as assim chamadas atividades discentes. (MATOS, 1957, p. 116).

No ano subsequente, em 1958, há informações sobre Didáticas importantes na seção “Documentação” e, uma das que selecionei para reflexão nesta tese, é o momento em que é mencionado os manuais didáticos utilizados na época em curso de formação de professores, no esquema 3 mais 1 como já visto ao longo desta tese, a saber:

[...] a Metodologia das Ciências Sociais, de Delgado de Carvalho, e a Didática das Línguas Modernas, de Walnir Chagas. Muitos desses manuais e livros de texto estão sendo ultimados por especialistas brasileiros da mais alta qualidade, sofrendo, muitas vezes, as inevitáveis delongas próprias ao trabalho intelectual no Brasil. todavia, vários deles estão prestes a ser publicados. A Campanha do

Livro Didático e Material de Ensino (CALDEME) foi inicialmente dirigida pelos educadores brasileiros Gustavo Lessa e Mário de Brito, que tiveram importante papel no debate do plano desses livros, defendendo uma posição renovadora dessa literatura, fora de certas tradições pouco recomendáveis, nela assinaláveis. (DOCUMENTAÇÃO, 1958, p. 118).

Outra passagem, um professor anônimo, ainda na seção “Documentação”, faz menções ao Ensino Primário e Secundário, transparecendo todo seu pessimismo com a situação educacional do momento:

[a] impressão mais profunda que notei no espírito dos professores mais destacados que ouvi nas diversas faculdades foi a da aversão da maioria dos alunos à reflexão. Mostram-se ansiosos por fórmulas fáceis de decorar. O estranhável é que isto se nota mesmo no ensino da matemática, que é a matéria na qual a possibilidade do treino do raciocínio é menos disputada. Uma professora de didática dessa matéria na Faculdade Nacional de Filosofia, Dra Eleonora Lobo Ribeiro, me dizia que o mal se havia enraizado já no ensino primário. Fiz verificação idêntica aqui, no meio familiar, e, em São Paulo, o Prof. Hauptmann me ilustrou a situação citando perguntas de sua filhinha: "Papai, agora é mais ou vezes?" (DOCUMENTAÇÃO, 1958, p. 122).

É interessante lembrar, como mencionado, que a *RBEP* também servia como relatório das atividades docentes que ocorriam nas escolas experimentais ou de aplicação. Porém, normalmente, quem escrevia esses relatórios eram intelectuais-colaboradores que formavam professores especialistas que exerciam alguma função nessas escolas experimentais. É possível evidenciar isso, também, no artigo intitulado “A escola experimental do C.B.P.E. de Salvador, Bahia”, escrito por Silveira (1958), do Instituto de Educação do Distrito Federal. Nesse artigo fica claro que os indivíduos que falam sobre as experiências docentes são os intelectuais-colaboradores e não como analisado nas revistas *Educação* (REIS, 2017), os professores especialistas que são agentes da sua própria *práxis*. É visto uma mudança de paradigma com a *RBEP*, pois, nesse percurso histórico, a profissão docente toma outro caráter – de profissionalização e *cientificização*.

Com base na filosofia deweyana, Silveira (1958, p.68) afirmou que “[a]s experiências de maior poder educativo são as que têm significação para o aluno e que o conduzem, naturalmente, a outras iniciativas” e, também, que “[...] não há aprendizagem real sem esforço mental, sem participação do pensamento, sem atos inteligentes”, relevando as tendências do pensamento *escolanovista*.

Silveira (1958), em seu artigo, torna-se porta voz das experiências docentes, no caso específico da escola experimental da Bahia-BA. Fez críticas sobre o fazer docente a partir de suas análises nessa escola. Colocou-se em um lugar de falar pelos professores, pois, ele sim era autorizado a falar – uma história vinda de cima. Porém, é claro, que por outro viés, Silveira (1958) deu voz a essa camada de professores, colocou eles em voga e no centro. Porém, habilitar os professores especialistas para falarem de sua própria experiência e assim refletirem sobre ela não seria o ideal? Quem estava autorizado a falar sobre as experiências docentes na *RBEP*?

[a]s professoras aceitam que a aprendizagem só é autêntica, só modifica realmente um comportamento na direção desejada, quando obedece ao esquema: Necessidades — experiências significativas — atos inteligentes. . . resultados em atitudes, hábitos, habilidades, conhecimentos adquiridos unitariamente — permanência desses resultados na nova maneira de ser, de agir, de pensar do aluno. (SILVEIRA, 1958, p. 63).

Em outro artigo, Silveira (1958b) argumenta que:

[...] preocupação que tivemos em apontar as causas mais profundas e, quiçá, mais freqüentes do pequeno rendimento do ensino de Linguagem, não traduz atitude derrotista nem teve o intuito de desconhecer nem subestimar o esforço que muitos educadores vêm realizando no sentido de melhorar as suas técnicas de trabalho, em vários Estados, notadamente no Rio Grande do Sul, que tão fidalgamente acolhe professores de todo o Brasil. Orientou-nos, no traçado do plano desta palestra, uma atitude realista que reconhece não ser possível erradicar falhas e deficiências sem o conhecimento das condições que as provocaram. (SILVEIRA, 1958b, p.62).

Justificando assim, o intuito de falar sobre as experiências docentes com o propósito de ajudá-los, enquanto professor-intelectual e não subestimar o como fazer, o saber docente que subjaz da sala de aula.

Vale ressaltar que nessa época, em 1950, aspirava-se formar o espírito da criança para uma sociedade do desenvolvimento, com bases tecnicistas e, é muito recorrente encontrar o descritor: “didática do ensino industrial”, principalmente, no que tange à seção “Atos oficiais”, da *RBEP*. E é nessa toada que os centros de aprendizagem industriais e comerciais: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (1942) e Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional – SENAC (1946) entram em ascensão.

No artigo intitulado “A formação do moderno professor do Ensino Secundário”, de Matos (1958), é possível perceber um certo movimento da Didática para com o Ensino Industrial, a saber:

[a] educação passa do plano teórico e abstrato para o plano concreto de problemas práticos e imediatos a serem resolvidos ao vivo pela ação direta e pessoal do candidato. E o tirocínio fecundo da prática de ensino bem orientada [...] (MATOS, 1958, p. 152).

Já, Almeida Junior (1959) em o artigo “O magistério do ensino secundário” relata que o Ensino Secundário no Brasil ignorava outra Didática que não fosse à do apelo à memorização, à tradicional e enciclopédica, embasada no medo, na memorização, no castigo e na reprovação. “E era geral o desinteresse pela personalidade do aluno, como geral o desconhecimento da psicologia do adolescente.” (ALMEIDA JUNIOR, 1959, p.228).

Além do mais, Almeida Junior (1959, p.228) mostra a importância dos cursos de licenciaturas e, por consequência, da Didática a partir do documento comprobatório referente o “[...] material fornecido pelo concurso de 1949 (Boletim nº 206) [...]”, da Faculdade de Filosofia da Universidade, no qual tem registrado às seguintes menções: “a) em face das notas obtidas, os licenciados se mostram, em geral, superiores aos não licenciados; b) a capacidade didática dos licenciados revelou-se igualmente superior à dos não licenciados.” (ALMEIDA, 1959, p.228).

E mais,

[...] c) em face das apurações estáticas, há fortes razões para acreditar na superioridade dos licenciados pela Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo; d) em relação à capacidade didática, aquelas apurações denunciam também a superioridade dos licenciados da instituição universitária paulista. (ALMEIDA JUNIOR, 1959, p. 289).

Em 1960, a *RBEP*, publica o artigo intitulado “Conceito de Didática”, sob a autoria de Antônio Pinto de Carvalho. De acordo com Garcia (2000, p.76), a Didática, na década de 1950, buscava legitimar, cientificamente, como campo de conhecimento e, para isso, procurou embasar seus estudos nas teorias de John Dewey e Maria Montessori. No texto em questão, Carvalho (1960) faz menção à Maria Montessori, quando afirma que a atividade pedagógica que, muitas vezes, é sinônimo da Didática, implica uma ação e uma relação de caráter espiritual, por base do ensino ativo, posto que: “[é] impossível construir numa consciência sem o concurso ativo e insubstituível do sujeito e construir, aqui, não pode significar senão promover o incremento e o desenvolvimento da personalidade.” (CARVALHO, 1960, p. 282-283).

Vale ressaltar que é nesse decênio que começa aparecer uma produção relevante e sistemática sobre Didática, a fim de compreender o seu conceito e o seu

próprio campo. De acordo com Garcia (2000, p. 77): “[...] começa a aparecer uma produção intelectual propriamente nacional no campo da Didática, considerando o isolamento que imperava entre os profissionais do campo nesses primeiros anos [...]”. É nessa toada, de profissionalização e cientificização, que a Didática segue.

Os artigos analisados nesta seção referem-se aos momentos da Didática mencionados: de consolidação e fragmentação da Didática, haja vista que esse artigo de Carvalho (1960) e tantos outros, como o Almeida Junior (1959) e Mattos (1957), buscam compreender, sistematizar e consolidar o conhecimento da Didática. Igualmente, boa parte dos artigos aqui suscitados colocam em voga a profissionalização docente, principalmente, em relação ao Ensino Secundário, já em decadência, e o Ensino primário: buscando assim, novas formas de Didática e saberes docentes.

Carvalho (1960) critica, severamente, os processos de aprendizagem que visem à memorização – *mnemónico*, além, de ser contrário às fórmulas didáticas engessadas. O autor acredita que o “como ensinar”.

[...] precisa de brotar de uma completa teoria pedagógica, de uma filosofia da formação integral do homem, a qual, criticamente fundamentada, indague o caráter, as leis e os valores do espírito. Vivificada por esta íntima conexão, a didática perderá sua rigidez e, ao mesmo tempo, a ingênua confiança em métodos infalíveis, objeto de invenção e de monopólio por parte desta ou daquela escola, renunciará a argumentos empíricos e pedantescos, a processos que pretendem fixar, de uma voz por todos os momentos do processo de ensinar e aprender como fases constantes e infalíveis de um ritmo uniforme e monótono, para adquirir valor crítico, força de penetração e eficácia educativa. (CARVALHO, 1960, p. 283).

É possível observar nas palavras de Carvalho (1960) que não há neutralidade em nossas práticas de ensino e elas vêm imbuídas de teorias e conhecimentos pedagógicos, históricos, filosóficos e sociais, ou seja, de um discurso da formação integral.

Carvalho (1960) define a Didática como:

[...] complexo de normas e de corolários, provenientes da pedagogia como ciência filosófica, e que interferem na prática do ensino. Mas, por outro lado, ela é de contínuo submetido à verificação da experiência. É hábito distinguir a didática geral e a didática especial, e podemos manter como oportuna esta distinção, sem que a sobrevalorizemos, e com a advertência que a didática especial deva estar sempre em harmonia e em conexão lógica com a didática geral. A didática geral compreende as normas comuns do ensino e ocupa-se de toda espécie de regulamentações que representem sua organização concreta. A didática especial resulta do complexo de normas, de máximas e de sugestões, que dizem respeito a cada disciplina ou matéria de ensino. (CARVALHO, 1960, p. 283).

Ou seja, em Carvalho (1960) a Didática é, também, prática de ensino e experiência – é fazendo que se aprende. Entretanto, a Didática tem por objetivo, segundo Carvalho (1960), conciliar o real e o ideal, levando em conta às exigências históricas, a tradição, que modificam a “[...] consciência pedagógica, nas diversas épocas e plasman diversamente as instituições educativas e escolares” (CARVALHO, 1960, p. 284). Essa discussão de Carvalho (1960) perpassa às de Vinão (2008) e Goodson (1997) sobre o currículo prescrito e ideal que vêm carregados de tradições “acadêmica”, “utilitária” e “pedagógica” (VINÃO, 2008, p. 17).

No artigo intitulado “Didática no Ensino Normal”, sem autoria, publicado na seção *Informações do país*, da *RBEP*, em 1960, possível observar, sumariamente, o que enseja os professores das escolas normais brasileiras, e suas representações. Objetiva-se enunciar a formação de professores por meio do método globalizado, dando ênfase à personalidade do educando. Primeiramente, observa-se que os mestres aspiravam uma formação que englobasse personalidade dos professores “[...] e sua capacitação para a delicada missão que irá exercer.” (INFORMAÇÕES do país, 1960, p. 158-159). Esses professores formadores embasam-se nos preceitos de Maria Montessori sobre a personalidade. Assim como, fundamentavam-se “[...] na renovação do ensino normal brasileiro e participação ativa.” (INFORMAÇÕES do país, 1960, p. 159). Tal como era recomendado adotar, nas escolas normais, o método globalizado.

É importante mencionar que durante a década de 1950, houve uma expansão considerável do Ensino Normal, cujas matrículas cresceram, segundo Tanuri (2000), a soma de 150% , entre os anos de 1951 e 1960, e mais:

[...] preocupação central do currículo da escola normal deslocava-se dos “conteúdos” a serem ensinados – o que caracterizou os primórdios da instituição – para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas “Ciências da Educação”, especialmente as contribuições da Psicologia e da Biologia. (TANURI, 2000, p.74 aspas da autora).

Porém, esse crescimento ocorreu, predominantemente, no ensino particular no Brasil, tendo em vista que [...] nesse período eram particulares e concentravam-se nos estados de São Paulo e Minas Gerais. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 45). E a Didática estava voltada às questões sociais, ou seja, “sócio-educativas”, pois, às crianças que estavam na escola, nessa época, “[...] traziam consigo dificuldades novas, identificadas com a desnutrição, com o descompasso cultural entre os professores e as famílias dos alunos, com carência afetiva e de saúde.” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.48). Diga-se

de passagem, que reconheço a história de meus ancestrais nesse relato histórico. Aqueles indivíduos que chegaram à primeira série do Ensino Primário, não conseguiram chegar à segunda, pois, os “[...] índices de reprovação enormes na escola primária: em 1965, de cada mil crianças matriculadas na primeira série do ensino primário, somente 445 chegavam à segunda.” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.48). E é nesse compasso de estudar a História da Educação brasileira que os historiadores provenientes das camadas desfavorecidas da sociedade podem conectar-se com as gerações anteriores e entender os processos de formação de parte significativa da camada trabalhadora da sociedade. Graças a esse movimento compreendo a história da educação dos meus familiares e a minha história. A investigação permite uma tomada de consciência histórica, mesmo que fragmentada. A história é a reconstituição dos sujeitos.

Em 1961, a *RBEP*, nº 82, publicou o artigo “A propósito do centenário de John Dewey”, de Lourenço Filho. Primeiramente, é importante ressaltar que John Dewey, filósofo e pragmatista norte-americano, era um grande pensador e defensor, por assim dizer, da Didática, pois, ele pensava em sistemas filosóficos, em regras e normas aplicáveis à educação. (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 1957). Era um filósofo-teórico e um educador prático. Dewey era um grande admirador e defensor dos preceitos pedagógicos de Herbart, a saber:

[s]eu ponto de partida foi uma feliz associação dos princípios da psicologia funcional com os da pedagogia de Herbart. Estes últimos traduziam-se especialmente nestes pontos: a introdução de um modelo genético da didática, na feição de passos graduais ou formais, e um princípio dinâmico, consubstanciado na noção do interesse do aluno. Certo é que tal noção ainda não se havia desprendido dos moldes intelectualistas. Para Herbart, o interesse seria certa propriedade de as idéias se ligarem umas às outras, não ainda a impulsão das atividades, sua intensidade e continuidade. (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 1958).

Segundo Lourenço Filho (1961), John Dewey escreveu, em 1936, textos acerca da organização didática, um deles foi: *Experiência e Educação*, publicado em 1938. Nesse texto, Dewey

[...] começa por fazer notar que a história dos sistemas didáticos se caracteriza por estabelecer-se neles uma oposição absoluta entre o conceito de educar como desenvolvimento, que provenha de dentro, e o conceito de uma formação por elementos que atuem de fora; ou, entre a idéia de que educar será fazer expandir inclinações naturais e a de que deverá vencer essas inclinações, substituindo-as por hábitos, que se inculquem por pressão externa. (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 162).

Destaca-se que Lourenço Filho escreveu esse artigo sobre o pensamento de Dewey em homenagem a Anísio Teixeira, grande leitor e pesquisador do renovador e pragmatista norte-americano. Além disso, pode-se dizer que há uma alegre coincidência no que tange o esforço de Lourenço Filho em retomar as ideias e conceitos de Dewey sobre a *práxis*, em 1961. Momento esse em que a *fragmentação do campo da Didática* no Ensino Superior brasileiro se efetivou, propriamente, especialmente, em 1962 (GARCIA, 2000).

Ainda, em 1961, tem-se o artigo “Livro Didático”, de Fleury (1961) no qual tem por objetivo comunicar a eficiência dos livros didáticos bem utilizados nas escolas à época. Para isso, Fleury (1961, p.176) faz uma crítica ao uso do livro didático para memorização, dizendo que “[o] livro é, em última análise, uma sugestão, não uma receita”. Defende a autonomia didática e, também, a liberdade de cátedra em tempos em que às cátedras já estavam em certo estado de decadência. Afirma que o professor jamais deve ser posto de lado em prol do livro didático, pois, o uso do livro didático nas escolas deveria incitar “[...] pesquisas, experiências, manualismo, trabalho em grupo, cooperação, sociabilidade.” (FLEURY, 1961, p.176).

Por fim, ressalta que o

[...] objetivo do livro didático é colocar ao alcance imediato de professores e alunos, estampas, desenhos, retratos, mapas, etc. necessários à objetivação do ensino, bem como oferecer textos parciais, aconselháveis de obras de difícil obtenção ou consulta, por sua raridade, e cópias ou *fac-similis* de documentos, cujo exame direto é impraticável para muitos, por motivos óbvios. (FLEURY, 1961, p. 175).

É importante destacar que, em 1962, com o fim das cátedras e o início da Reforma no Ensino Superior, foi publicado, na *RBEP* o artigo intitulado “Inquérito sobre formação do professor primário”, sem autoria, mas, o que tudo indica que, Lúcia Marques Pinheiro, professora de Didática tenha contribuído para com sua construção. Defende-se nesse artigo uma educação assentada no “regime” democrático, a saber:

[o] regime democrático assenta em sua fé no homem e na capacidade de aprimorá-lo e, apoiado nessa crença, é todo êle fundamentado tanto em direitos outorgados ao cidadão (influir, decisivamente, na escolha dos seus próprios governantes e mandatários), como em liberdades básicas inerentes ao próprio homem, tais sejam a de expressão, a de locomoção, a de crença, a de empreender livremente, a de tentar o acesso social, a de conquistar a felicidade, a liberdade de participar em atividades de interesse social. (DOCUMENTAÇÃO, 1962, p. 108).

A crítica aos professores primários, em 1962, é que, de alguma forma, faltava-lhes este senso democrático mencionado acima, além, de despertar o patriotismo ao Brasil, isto é,

[o] professor primário [deveria] levar a criança a adquirir os conhecimentos e instrumentos fundamentais para a vida social, despertar-lhe um interesse vivo pelo Brasil, pelo Estado, pelos outros países, formar hábitos e atitudes básicas de trabalho, tais como a pontualidade, o senso de responsabilidade, o gosto pelo trabalho e por fazê-lo com eficiência. (DOCUMENTAÇÃO, 1962, p.108-109).

Sendo assim, o tríplice ideal da escola primária era: manter a necessária base de estabilidade social; trabalho e vida social, sempre pensando no progresso e na formação do cidadão patriota. Defende-se, também, a ideia já convencionada desde o começo de 1950 de que a formação dos professores do Ensino Primário deveria ser subsidiada pelo Ensino Superior, não mais pelas escolas normais e anexas. Sendo assim, a formação do professor que se iniciaria ao terminar o secundário, aos 18 anos (DOCUMENTAÇÃO, 1962, p.114). Conforme os colaboradores:

Nessa idade, com o Curso Secundário completo, teria o professor a possibilidade de se decidir pelo ensino de nível primário ou secundário, do mesmo modo como se decide por qualquer profissão de nível universitário. Haveria, ainda, condições para uma decisão pessoal, efetiva maturidade geral para a integração nas atividades preparatórias do exercício de uma das profissões mais difíceis e de maiores conseqüências sociais. A profissão do professor primário, como é hoje conceituada, é comparada por Kandel à do médico (que exige 6 anos de formação) dada a necessidade de conhecer e orientar cada aluno de acordo com suas condições, sendo mais complexa que a de assistente social, cuja preparação se faz em 4 anos, após o nível secundário. (DOCUMENTAÇÃO, 1962, p. 114).

Ao longo do artigo, é possível observar que se consolida um emaranhado de valores, concepções e atitudes que os professores do Ensino Primário deveriam refletir sobre sua prática, pois é utilizado, a todo tempo, o verbo “dever” no pretérito imperfeito:

[o] professor primário precisaria conhecer as causas principais das dificuldades escolares. Deveria estar preparado para receber problemas dos alunos fortes, médios e fracos. Deveria o professor primário dispor de um repertório musical que lhe permitisse utilizar a música, pelo menos nos dois primeiros anos escolares, nos momentos em que se fizesse aconselhável, dado o valor da música como elemento de formação de atitudes e de disciplina. (DOCUMENTAÇÃO, 1962, p. 123-124).

Além disso, é visto que as palavras “patriotismo” e “regime democrático” são utilizadas recorrentemente como fruto e resquício de um Brasil nacional-desenvolvimentista. Ensejando a ditadura-militar que anunciava-se anos depois, propriamente, em 1964.

Ainda, há uma seção específica nesse artigo, sem autoria, que consta na sessão *Documentação*, sobre a psicologia para formação de professores, no qual quero trazer para destaque nesta tese, pois, o comportamento, no Ensino Primário, nessa época era de extrema importância. Para isso, utilizava-se das teorias de Decroly, Piaget, e Dewey, Maria Montessori, porém, era sugerido, também, como melhor método para ensinar, o método global. O método global foi criado/ pensado para alfabetizar crianças. Um dos grandes precursores desse método foi *Comenius* e, por conseguinte, Ovide Decroly. O método global é fundamentado na Psicologia que serve de base. Souza (2014, p.38) menciona que seria uma nova técnica de aprendizagem que foi influenciada pela Psicologia de Decroly. O enfoque dessa técnica centra-se na leitura, o que denota que o ato de ler deveria ser suscitado pelo gosto. Porém, vale ressaltar que um dos grandes especialistas que se debruçou muito em compreender os métodos foi Braslavsky, que menciona abaixo o que seria o “método global”:

[...] a necessidade de introduzir a motivação, o ‘interesse’, que substitui o esforço penoso das crianças. Todos os autores destacam esse fator, desde os que incorporam ilustrações aos que introduzem o jogo (já integrado em certas variantes do método alfabético), mesmo os que elaboram o conto com apoio do desenho ou de ilustrações em combinação com as frases; 2) A necessidade de respeitar a ‘marcha natural’ partindo da palavra ou da frase; 3) A necessidade de unir o conceito, a significação, ao ensino da leitura; 4) A necessidade de tomar como ponto de partida uma ‘totalidade’ que pode ser a palavra ou a frase; 5) Certa divergência acerca da necessidade de analisar ou não essas totalidades; 6) O predomínio da percepção visual na aprendizagem da leitura e o conhecimento da participação que, nela, tem a percepção auditiva, o que conduz a uma forte aversão pelo método fonético. (BRASLAVSKY, 1971, p. 65 *apud* SOUZA, 2014, p. 43).

Já em 1963, Gustavo Capanema, ex-ministro da educação (1934-1945), teve o seu parecer publicado na *RBEP* no qual ressalta como as disciplinas de Didática, Psicologia e Administração Escolar vêm se consolidando nos últimos tempos, com perspectivas ao currículo. Capanema (1963) mostra, em seu discurso, certo estranhamento pelo fato de a disciplina Prática de Ensino não ter tido tal relevância que merecia, sendo só com o parecer CFE, n. 292/62, quando extinta a cadeira de Didática Geral e Especial que foi criado o campo da Prática de Ensino, a saber:

[a]Didática não é "*unmoulinquitourneen vide*"; é a arte de ensinar alguma coisa a alguém ou, na definição clássica de Comenius, "a arte de ensinar tudo a todos". Disso resulta, como aliás foi salientado no Parecer nº 283/62, que já não se concebe um curso exclusivamente de Didática, visto que, até o último semestre do ano terminal (não nos referimos a "série"), sempre estarão presentes matérias de conteúdo. A licenciatura é um grau apenas equivalente ao bacharelado, e não igual a este mais Didática, como acontece no conhecido esquema 3 + 1. O tempo e o esforço utilizados naquela para a formação pedagógica, dentro da duração fixada para o curso, serão no bacharelado empregados para intensificação das respectivas especialidades. Assim, para obter os dois diplomas, terá o aluno de prolongar os estudos pelo tempo correspondente, conforme o plano do estabelecimento, ao aprofundamento dessas especialidades, se fôr inicialmente licenciado, ou para a sua preparação como professor, se fôr bacharel. (CAPANEMA, 1963, p. 164 grifos do autor).

Junior Penteado (1963), em seu artigo "Rousseau e o método de ensino" buscou compreender com afinco o conceito e fundamento da Didática Moderna por meio da teoria de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), propriamente, em seu terceiro livro intitulado *Emílio*. Junior Penteado (1963) defende a tese de que não é possível ensinar tudo a todos, com vistas à maturação do aluno, isto é, não se trata de saber (de forma enciclopédica e/ou memorística), mas, se o saber é útil à pessoa humana e à sociedade e se tem caráter prático, pois:

[s]endo limitada nossa inteligência e muito grande a quantidade de verdades que devemos aprender, não é possível ensinar tudo ao nosso aluno. Temos que escolher o que devemos ensinar, bem como o melhor tempo para o ensinar. Rousseau adota o critério da utilidade e da maturidade no ensino. Só devemos ensinar o que fôr útil, de necessidade prática e no momento em que a criança esteja madura para vencer determinada dificuldade. De nada vale ensinar aquilo para o que não tem capacidade de assimilar. "Os conhecimentos que enfrentamos, uns são falsos, outros são inúteis, e outros servem para nutrir o orgulho de quem os possui. O pequeno número dos que contribuem realmente para o nosso bem-estar, são os únicos dignos da pesquisa de um homem sábio e por conseguinte de uma criança que deseja tornar-se tal." (JUNIOR PENTEADO, 1963, p.184).

Do preceito de que o saber precisa ter uma utilidade prática à sociedade, nasce a ideia de formação pública, ou seja, formar para a sociedade. Formar para contribuir à sociedade. Evoca-se aqui, por meio do artigo de Junior Penteado, os deveres cívicos, de sociedade, cidadania, a serviço do bem coletivo. Diante disso, Junior Penteado (1963) acredita que o professor não deve oferecer um conhecimento já preparado para o educando, mas, propor situações que o leve a pensar, bem como, "[o] que importa não é a erudição, a posse memorística de muitos conhecimentos, mas a capacidade de raciocinar, de pesquisar e resolver por si os problemas." (JUNIOR PENTEADO, 1963,

p. 65). Embasa-se no método indutivo, “[...] que partindo dos fatos e através de comparações chega até às idéias. É ir do particular para o geral” (JUNIOR PENTEADO, 1963, p.73). O conhecimento passa a ter um valor prático, no sentido da teoria ser útil à prática do indivíduo e da sociedade como um todo, indo ao encontro de *práxis*.

Lourenço Filho e Almeida Junior foram grandes interlocutores e defensores da Didática Moderna, na *RBEP*, entre 1944 e 1965. Debruçaram-se a pensar nos processos de ensino e aprendizagem, e suas múltiplas facetas, bem como, Irene da Silva Melo Carvalho e Luiz Alves de Matos, ambos estudiosos – especialistas em Didática, dentre outros. Sendo assim, confirma-se a tese de que é possível reconstituir uma história da Didática por meio de periódicos educacionais.

É sabido que Ruy Barbosa de Oliveira (1849-1923) filósofo e político nascido no século XIX era defensor da Didática a partir dos preceitos de *Comenius* e *Ratke* e, por conseguinte, dos pedagogos intuitivos do século XVIII. De acordo com Lourenço Filho (1964, p.302) em o artigo intitulado “Os pareceres de Rui sobre o ensino e suas fontes”, Ruy Barbosa acreditava que os métodos e os conteúdos de ensino não poderiam se isolar um do outro, e mais, que a arte da Didática “[...] como outra qualquer arte, deve ser estudada na sua teoria e na sua prática” (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 302 grifos do autor).

Para Rui Barbosa, Didática é instrução, porém, de forma crítica, intelectual e moral que eleva o conhecimento do homem, criando assim, a consciência do dever (público e cívico) e, já que não se trata:

[...] simplesmente acumular conhecimentos, mas cultivar as faculdades por onde os adquirimos, e utilizarmos a bem do nosso destino. Se não as educamos simultaneamente na direção da esfera intelectual e na direção da esfera moral, tê-las-emos condenado a um desenvolvimento incompleto. Conhecer é possuir a noção completa e o sentimento perfeito da lei no mundo moral, como na criação material. (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 302).

De forma sumária, a partir de 1965, a Didática estava atrelada à organização educacional, o que era denominada como “capacidade didática”. Houve uma imensa valorização em relação ao aumento das matrículas e métodos didáticos mais tecnicistas – ver em Chagas Filho (1965). Assim, instala-se um repouso em relação às discussões efervescentes à Didática como – formação de professores; metodologias, métodos, processos de ensino e aprendizagem, prática, ensino, dentre outros. Um silêncio rompante se concretiza. Didática, agora, passou a ser atrelada ao tecnicismo, ao

produtivismo, à mercadoria. A prática, de forma incandescente e produtivista, estava em torno de uma sociedade imersa na ditadura cívico-militar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, julgo que este seja o momento oportuno para retomar minhas motivações no campo das investigações educacionais, interesse este que surgiu há nove anos, quando era uma aluna da graduação e estava no terceiro ano do curso de Pedagogia. O meu primeiro contato acadêmico com pesquisa em História da Educação foi por meio dos livros de Edward Paul Thompson, particularmente *A voz do passado*, o qual suscitou a escrita em coautoria com os membros do grupo de estudos e pesquisas HiDEA-Brasil – História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil, do artigo intitulado “História das disciplinas escolares e história oral: alguns apontamentos”, publicado em 2014 (CASTRO, REIS & REIS, 2014). Foi o termo utilizado nesse artigo: “a história vista de baixo”, de Thompson, bem como, suas análises focadas na constituição das classes trabalhadoras que despertaram o meu interesse em contar a história dos meus antepassados, qual seja, a história dos personagens esquecidos, daqueles que representam a história de tantos brasileiros semianalfabetos, retirantes, negros, insurgentes do nosso país. Em paralelo à Thompson, Le Goff (1929, p.9) menciona que essa modalidade histórica começa como um relato, a narração daquele que pode dizer “eu vi, senti”. Dessa maneira, a história brasileira, de acordo com o poeta Ferreira Gullar:

[...] não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidências. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogo, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquina. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não têm voz. (GULLAR, 1981, p.?).

Não obstante, a pesquisa mantém-se circunscrita ao exame de periódicos educacionais com objetivo de reconstituir alguns momentos de problematização dos meios e finalidades de ensino na voz e na letra dos colaboradores. Apesar disso, o tempo todo, enquanto escrevia esta tese senti a presença dos vencidos! Além de todos os interlocutors acadêmicos-intelectuais-teóricos, os povos humildes e classes trabalhadoras estiveram comigo; porque o meu canto não deve trair aos meus antepassados e à história do povo brasileiro insurgente. Muitas vezes, ausentes e

excluídos da narrativa e da reflexão convencional foram gradativamente se tornando perceptíveis para a Pedagogia e a Didática popular e democrática.

Além do mais, creio, seguindo as ideias De Certeau (2014), que o processo investigativo em História, especialmente na História da Educação aprende-se com a reflexão sobre a prática e com a prática da reflexão, isto é, no movimento da história como prática social cotidiana, como artes de fazer (DE CERTEAU, 2014). Sendo assim, pode-se reiterar conjuntamente com Thomas Mann quando diz que o historiador age como “um mago que evoca o pretérito”, posto que o estudo histórico permite-nos aproximar do presente apesar das distâncias dos acontecimentos, mantendo viva uma história documental da própria sociedade e questionar as fissuras dos discursos e práticas, lançando luz sobre os pontos escuros e sujeitos excluídos do processo.

Desse arranjo nocional, surgiu o meu interesse em estudar os documentos históricos pela ótica das artes de fazer, em particular o campo de conhecimentos e práticas da Didática. Ademais, o gestuário em sala de aula, o ensino que é objeto central da Didática tem-me sido um problema de reflexão importante, desde os anos como estagiária, em 2008, tendo em vista que ensinar por meio de uma *práxis* reflexiva me impulsionou a ser uma docente melhor e mais preparada. O meu papel docente é importante e histórico. Assim, creio em uma Didática (ou, em didáticas) imbuída de fazeres pedagógicos, históricos, políticos e sociais. Uma arte de ensinar por meio de pressupostos teóricos e interdisciplinares. Em uma Didática como meio de ensinar para a produção de aprendizagens, simultaneamente, capaz de formar seres humanos, cidadãos críticos e de aperfeiçoar a prática do educador. Psicologia científica e cognitivista.

Em vista disso, esta tese concentrou-se principalmente nos processos de *consolidação* e *fragmentação* da Didática (Garcia, 2000). Momentos esses compreendidos nos períodos de influência subsequentes de Lourenço Filho (1944-1951) e Anísio Teixeira (1952-1964) por ocasião de estarem à frente da *RBEP*. Ambos intelectuais defensores de uma Didática Moderna e *escolanovista*, embasada em um formalismo psicológico, na dimensão subjetiva de seus alunos e presente no processo de aprendizagem, na espontaneidade, nos aspectos afetivos e de desenvolvimento da inteligência, bem como, a partir de 1980, numa Didática que ressaltava à relação entre forma e conteúdo; a forma (correntes pedagógicas), o conteúdo (contextualização histórico-social) e a forma-conteúdo, contextualização com o caráter histórico-social da prática pedagógica da educação das classes populares (CANDAU, 1986, p.24).

No entanto, antes precedeu dois trabalhos necessários: no capítulo 1, em que busco inventariar as pesquisas e estudos sobre a *RBEP*, situando assim, os seus campos de conhecimentos, tematizações e representações. Por meio dos artigos e pesquisas sobre a *RBEP*, pude contar um pouco sobre a nossa História da Educação Brasileira, sobretudo o realizado no capítulo 2, em que se impôs uma análise da Didática entre 1970 e 1980, antes mesmo de começar às análises dos artigos de 1944. Sobre o capítulo 2, foi necessário compreender as discussões efervescentes sobre a identidade da Didática e campo de atuação para que eu pudesse compreendê-la na *RBEP*, entre 1944 e 1964, situação que me remete à *Angelus Novus* – o anjo da história, do artista Paul Klee e interpretado pelo filósofo alemão Walter Benjamin: o seu rosto está dirigido para o passado, com os seus pés lançados e corpo arrastado ao futuro, ou mesmo, ao presente. De modo semelhante, foi necessário olhar para o futuro, no caso da pesquisa, para 1970, para que eu pudesse compreender o passado: a história não é linear, porém, atrevo-me muitas vezes, como professado por Walter Benjamin em espiar as brechas do passado, como se pudesse deter as atrocidades do presente e do futuro – a marcha do progresso com seu tempo homogêneo e vazio. Contra uma história do alto, escreve Benjamin (1994, p.55):

[...] todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram como à corvêia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é tampouco, o processo de transmissão da cultura. O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX ainda sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história da qual emana semelhante assombro é insustentável. (BENJAMIN, 1994, p.55).

Por meio da análise histórica pode-se constatar que no primeiro momento de consolidação do campo de conhecimento os interlocutores sobre Didática na *RBEP* estavam caminhando para uma Didática que afirmasse a subjetividade e atividade do sujeito (CANDAU, 1986), no entanto, após a mudança na conjuntura política, a fragmentação tendeu para uma Didática instrumental que capacitasse os sujeitos unicamente para o mundo do trabalho.

Porquanto, reafirma-se o diagnóstico de Moreira (1998) que grandes teóricos como *Comenius*, La Salle, Rousseau, Montessori e Piaget nutriram a imaginação pedagógica nos artigos analisados na *RBEP*: seja, desde a perspectiva antropológica até

a elaboração das sequências de atividades e dos níveis de aprendizagem que eram destacados, bem como, os aspectos afetivos, psicomotores e sociais. Desse modo, enquanto o campo do currículo reivindica a organização, seleção do conhecimento escolar e o cotidiano, a Didática coloca questões sobre a organização e disposição dos métodos, planos e finalidades do ensino. Por isso, compreender a Didática e suas relações de vizinhança com outros campos do conhecimento pedagógico significa entender uma parte da história da formação dos docentes no Brasil. Prova disso foi a quantidade de artigos que tratam sobre Formação de professores elencados nesta tese, reafirmando a tendência verificada por Tanuri (2008) de processo de universitarização da profissão docente.

Voltando a ossatura da tese é possível afirmar que Lourenço Filho atuou, de forma assídua, entre 1944 e 1965, para além de seu período de influência e quiçá foi um dos grandes interlocutores de Didática, na *RBEP*, no período de análise, assim como, Luiz Narciso Alves de Matos, Irene da Silva de Melo, especialista em Didática, e Almeida Junior. Muito do que se compreende por Didática no período de influência de Lourenço Filho perduraram sob a direção de Anísio Teixeira.

No momento em que a revista esteve sob a influência de Lourenço Filho a Didática era ressaltada por meio de métodos de ensino e modelos de aula, propriamente, de planos de aula (ver em Irene de Melo, 1947), tal como, formação integral (Didática Moderna), experiência e cidadania: uma Didática progressista. Uma Didática que promova uma atitude crítica e não passiva e que se consolida como disciplina em nível superior, científica, porém, assim o fez pautada em conhecimentos de outros campos como a Psicologia científica e métodos globais, ativos e intuitivos.

No período de Anísio Teixeira, a Didática é denotada por meio das reformas que constituíram o período (principalmente do Ensino Primário e Secundário); pelas experiências do professorado; por sua fragmentação (GARCIA, 2000) e por ser polissêmica, plural, democrática e diversa. Didática Moderna nesse período, assim como, no período de Lourenço Filho era compreendida como formação do homem moderno e plural; uma Didática pública, democrática e para todos, pautada em bases da Sociologia, mesmo que visto nesse período de Teixeira como uma Didática interrogativa que passa a questionar o “como fazer” em sala de aula: Como estudar? O que estudar?

No entanto, a produção de um discurso sobre a Didática na *RBEP* aponta para um campo específico de conhecimentos, ainda que se avizinando de outros campos,

como em Lourenço Filho (1955), quando é ressaltado que o professor deveria aprender a ensinar vendo outros professores ensinarem, valorizando assim, ainda que subsumida, dada consciência de que há um insumo próprio à reflexão Didática, a própria atividade prática docente. E, nessa perspectiva, um discurso que invoca a Didática segue sendo produzido em que boa parte dos artigos publicados na *RBEP* entre 1952 e 1964, sobre questões atinentes ao Ensino Primário e Secundário, centralmente sobre a prática de ensino nesses espaços/tempos escolares. Em Lourenço Filho, questões da prática de ensino, da Didática, demandavam as discussões sobre o planejamento, sua materialização mediante planos de aula, e as mediações via métodos de ensino; em Anísio Teixeira, tais questões dialogam com aspectos da atividade dos docentes, da Didática em situação.

Com isso observa-se que na década de 1960 a produção de um discurso sobre Didática fica diluída em discussões que, embora da Didática, ficam reduzidas às da prática enquanto ação desvinculada de uma reflexão, correspondendo ao período em que Garcia teria afirmado que foi de sua fragmentação (GARCIA, 2000). No entanto, a dimensão prática da Didática é o insumo para a produção do seu campo de conhecimento, para o qual, assim como todo campo de conhecimento, é a reflexão sobre o objeto é que assim o constituirá.

Por fim, o objetivo da pesquisa foi identificar e analisar elementos da Didática como campo de conhecimento, disciplina escolar e ensino acadêmico, mediante os discursos contidos na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1944 e 1965. E, a hipótese norteadora da minha pesquisa foi a de que os discursos constitutivos nesse periódico foram elaborados por professores e intelectuais autorizados a produzirem dado discurso/conceito/teoria/prática sobre Didática, porque o faziam por serem “homens” que produziam ciência, mediante seus discursos sobre o fazer docente e a docência, o que os reservaria um “lugar” que decorre da intersecção do campo intelectual e acadêmico, e da escola. Não se tratava, portanto, de discursos/conceitos/teorias/práticas sobre Didática, antagônicos, mas advindos de investimentos de segmentos desse mesmo “lugar” de pertencimento, os quais, cada um a seu modo, procura alcançar hegemonia. Tais análises permitiram que eu compreendesse a produção impressa em livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, situando seus os campos de conhecimentos envolvidos e tematizações; os aspectos referentes à materialidade da *RBEP*: breve história do periódico, periodicidade, aspectos

tipográficos, tematizações e biografias dos colaboradores que contribuíram para discussão sobre Didática nessa revista; os elementos que teriam embasado as discussões em fóruns de discussão sobre Didática nas décadas de 1970 e 1980 na perspectiva da *práxis* docente, num momento de entusiasmo político, social e educacional de reabertura democrática; e a História da Formação Docente do Brasil e, também, da Didática. Com o nascimento da *RBEP*, em 1944, é possível observar o período de maior atuação dos renovadores da educação, principalmente, na consolidação de um novo sistema de ensino brasileiro, ligados às próprias estruturas de desenvolvimento do Estado Novo. Bem como, o predomínio das tradições pedagógicas (VIÑAO, 2008), advindas, principalmente, da Psicologia e com o final das cátedras, em 1960, e com a Reforma Universitária, em 1968, o aparecimento das tradições acadêmicas (VIÑAO, 2008), processo este de *cientificização*.

Com este estudo, espero, principalmente, ter contribuído com a História da Formação Docente no Brasil, por meio de periódicos educacionais – objeto de interesse desde o Mestrado em Educação. Contar a história da Didática por meio de periódicos. Porém, termino este texto colocando em voga o sujeito em formação, pois, com a escrita desta tese pude compreender melhor a minha história e de tantos outros brasileiros que contestam, diariamente, uma educação melhor, de qualidade e para todos; uma educação para e com as diferenças. É por meio desta escrita que pude compreender que resistimos ao sistema educacional brasileiro capitalista e que somos um povo insurgente. Por uma Didática que contemple às diferenças, às minorias; os negros; quilombolas; ameríndios; os LGBTQia+; dentre outros. Que contemple as classes populares e comunidades remanescentes. A Didática como uma prática social, filosófica, histórica e educacional.

FONTES DOCUMENTAIS

- Santa Catarina (Estado). **Ficha funcional de Irene Albuquerque**. Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC: Santa Catarina, 1952.
- São Paulo (Estado). **Revista da Associação Nacional de Educação**. Associação Nacional da Educação – ANDE: São Paulo. v?.n.6,1982.
- São Paulo (Estado). **Revista da Associação Nacional de Educação**. Associação Nacional da Educação – ANDE: São Paulo. v?.n.8, 1984.
- São Paulo (Estado). **Revista da Associação Nacional de Educação**. Associação Nacional da Educação – ANDE: São Paulo. v?.n.9,1985.
- São Paulo (Estado). **Revista da Associação Nacional de Educação**. Associação Nacional da Educação – ANDE: São Paulo. v?.n.11,1986.
- Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP, Ministério da Educação: Rio de Janeiro. v.1.n.1,julh.1944.
- Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INESP, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.1.n.2,1944.
- Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INESP, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro.v.1.n.3, p. 339-496. 1944.
- Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- INEP, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro.v.2.n.4. out, p. 1-174. 1944.
- Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.2.n.5.nov. p.175-334, 1944.
- Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- INEP, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.2.n.6.dez,1944.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- INEP, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.3.n.7, p. 3-143, jan. 1945.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- INEP, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.3.n.8,p.145-294, fev. 1945.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.4.n.10,p.2-168, abr. 1945.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.4.n.11, p.169-324,maio.1945.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.4.n.12, p.325-476, junh.1945.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.5.n.13,p.1-164,jul.1945.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.5.n.14,p.165-308,ago.1945.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.5.n.15,p.309-476, set. 1945.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.6.n.16,p.3-178,out.1945.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.6.n.17,p.179-357,nov.1945.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.6.n.18,p.358-546,dez.1945.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.7.n.19,p.1-178, jan.1946.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.7.n.20,p.178-414, fev.1946.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.7.n.21,p.179-688, mar-abr.1946.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.8.n.22,p.1-228, mai-jun.1946.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.8.n.23,p.229- 463, jul-ago.1946.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.9.n.24,p.1- 224, set-out.1946.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.9.n.25,p.225- 469, dez-nov.1946.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.10.n.26,p.1- 127, jan-fev.1947.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.10.n.27,p.127-366, mar-abr.1947.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.10.n.28,p.366- 648, mai-jun.1947.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.11.n.29,p.01-200, jul-ago.1947.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.11.n.30,p.200-418, set-out.1947.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.11.n.31,p.418-645, nov-dez.1947.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.12.n.32,p.1-282, jan-abr.1948.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.12.n.33,p.1-263, mai-ago.1948.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.12.n.34,p.1-396, set-dez.1948.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.13.n.35,p.1-232, jan-abr.1949.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.13.n.36,p.1-384, mai-abr.1949.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.13.n.37,p.1-284, set-dez.1949.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.14.n.38,p.1-222, jan-abr.1950.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.14.n.39,p.1-211, mai-ago.1950.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.14.n.40,p.1-171, set-dez.1950.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.15.n.41.p.1-196, jan-mar.1951.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.15.n.42.p.1-211, abr-jun.1951.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.16.n.43.p.1-207, jul-set.1951.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.16.n.44.p.1-273, out-dez.1951.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.17.n.45.p.1-361, jan-mar.1952.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.17.n.46.p.1-211, abr-junh.1952.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.18.n.47.p.1-282, jul-set.1952.

TEIXEIRA, A. S. Notas sôbre a educação e a unidade nacional.**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.18.n.47,p.35, jul-set.1952.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.18.n.48.p.1-316, out-dez.1952.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.19.n.49.p.1-137, jan-mar.1953.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.19.n.50.p.1-189, abr-jun.1953.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.20.n.51.p.1-207, jul-set.1953.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.20.n.52.p.1-197, out-dez.1953.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.21.n.53.p.1-221, jan-mar.1954.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.21.n.54.p.1-186, abr-jun.1954.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.22.n.55.p.1-199, jul-set.1954.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.22.n.56.p.1-232, out-dez.1954.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.23.n.57.p.1-197, jan-mar.1955.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.23.n.58.p.1-242, abr-jun.1955.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.24.n.59.p.1-258, jul-set.1955.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.24.n.60.p.1-274, out-dez.1955.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.25.n.61.p.1-221, jan-mar.1956.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.25.n.62.p.1-221, abr-jun.1956.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.26.n.63.p.1-283, jul-set.1956.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.26.n.64.p.1-246, out-dez.1956

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.27.n.65.p.1-314, jan-mar.1957.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.27.n.66.p.1-269, abr-jun.1957.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.27.n.67.p.1-296, jul-set.1957.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.28.n.68.p.1-253, out-dez.1957.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.29.n.69.p.1-266, jan-mar.1958.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.29.n.70.p.1-238, abr-jun.1958.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.30.n.71.p.1-213, jul-set,1958.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.30.n.72.p.1-181, out-dez,1958.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.31.n.73.p.1-190, jan-mar,1959.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.31.n.74.p.1-355, abr-jun,1959.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.32.n.75.p.1-292, jul-set,1959.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.33.n.76.p.1-306, out-dez,1959.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação: Rio de Janeiro-RJ.v.34.n.79.p.1-309, jul-set,1960.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.34.n.80.p.1-272, out-dez,1960.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.35.n.81.p.1-241, jan-mar,1961.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.35.n.82.p.1-196, abr-jun,1961.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.38.n.87.p.1-274, jun-set,1962.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.38.n.88.p.1-222, out-dez,1962.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.39.n.89.p.1-241, jan-mar,1963.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.39.n.90.p.1-252, abr-jun,1963.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.40.n.91.p.1-242, jun-set,1963.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.40.n.92.p.1-207, out-dez,1963.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.41.n.93.p.1-126, jan-mar,1964.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.41.n.94.p.127-275, abr-jun,1964.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.42.n.95.p.1-216, jul-set,1964.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.42.n.96.p.216-436, out-dez,1964.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.43.n.97.p.1-154, jan-mar,1965.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.44.n.99.p.1-210, jul-set,1965.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.45.n.101. jan-mar, 1966.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.45.n.102.abr-junh, 1966.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.46.n.103.jul-set, 1966.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.46.n.104.out-dez,1966.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.47.n.105.jan-mar,1967.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.47.n.106.abr-junh,1967.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.48.n.107.jul-set, 1967.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.48.n.108.out/dez,1967.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.49.n.109.jan-mar,1968.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.49.n.110.abr-jun,1968.

Rio de Janeiro (Estado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura: Rio de Janeiro-RJ.v.50.n.111.jul-set,1968.

REFERÊNCIAS

- AGUAYO, A. M. **Didática da Escola Nova**. (Trad. de J. B. Damasco e Pena, e Antônio d'Avila). São-Paulo: Cia. Edit. Nacional, 1935.
- ALTHAUS, M. T. M; ZANON, D. P. *Didática: questões de ensino*. Ponta Grossa: Ed. UEPG/NUTEAD, 2009. p. 12-25.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Normas de Referências (NBR)- 6023. Rio de Janeiro, 2018.
- AZANHA, M. P. J. Democratização do Ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Ensino e Pesquisa**. v.30,n. 2,p.335-344, 2004.
- AZEVEDO *et al.* “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. In. MIGUEL, M. E. B; VIDAL, D. G; ARAUJO, J.C. S. **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)**. Autores Associados: Uberlândia-MG, 2011.
- BALZAN, C. N. “A pesquisa em didática: realidades e propostas”. In: CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.
- BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- BARROSO, J. **Autonomia das escolas: uma ficção necessária**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BELLOTTTO, H. L. Os instrumentos de pesquisa no processo hissiográfico. In: Congresso Internacional de Arquivologia, 4,1979, *Anais...*,p.133-147.
- BENJAMIN, W. “Sobre o conceito de História”. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BIOGRAFIA. In.Durmeval Trigueiro Mendes - filosofia política da educação brasileira *et al.* **Site Dumerval Trigueiro Mendes**. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio / Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1990, p. 193-199. Disponível em <http://www.durmevaltrigueiro.pro.br/biografia1.htm>. Acesso em: 15 set. 2020.
- BITTAR, M; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta ScientiarumEducation**, Maringá-PR. v.34,n.2,p.157-168,2012.
- BOSI, E. O que é desenraizamento? **Revista de Cultura**, v.77, n.6, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Rio de Janeiro, 1988. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1946)**. Rio de Janeiro, 1946.

BRASLAVISKY, Berta. P. de. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BRASLAVISKY, Berta. P. de. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**. [online]. n. 66, p. 41-48, ago. 1988.

BROCOS, M. **A redenção de Can**. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes, 1895.

BOURDIEU, P. **Campo de poder, campo intelectual**. São Paulo: Editora Montresor, 2002.

BOURDIEU, P. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

BURKE, P. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 2008.

BUTLER, J. **Quadros de Guerra quando a vida é passível de luto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CABRAL, M. C. N; MAGALHÃES, L. D. R. “Juan Mantovani e Anísio Teixeira: intelectuais da escola nova no Brasil e na Argentina”. **Revista de Educação Educere**. v. 2, n. 21, p. 203-212, 2016.

CAMARGO, D. A. F. A Didática nos cursos de Formação de Professores **ANDE**. São Paulo-SP, v. ?, n. 9, 1985.

CASTRO, A. D. **Piaget e a Didática**. São Paulo: Editora Saraiva, 1974.

CASTRO, M. H. G. de. **O INEP ontem e hoje**. In: Um Olhar para o Mundo - contemporaneidade de Anísio Teixeira. Fundação Anísio Teixeira: Rio de Janeiro-RJ, 1999.

CASTRO, A. D. de. A trajetória histórica da Didática. In: CONHOLATO, Maria Conceição (Coord.). **A Didática e a escola de 1º. grau**. São Paulo: FDE, 1991, p. 15-25 (Série Idéias, 11).

CASTRO, A. D. A didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos um percurso de quatro décadas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, p. 291-300, maio-ago, 1984.

Castro, R. M. de; Reis, V. C. T; Reis, K.C. O. “História das disciplinas escolares e história oral: alguns apontamentos”. **Linha Mestra**, n. 24, p. 2931-2934, 2014.

CANDAU, V. M. Didática- a relação forma/conteúdo. **ANDE**. São Paulo-SP, v.?.n.11, 1986.

CANDAU, V. M. A Didática e a formação de educadores a busca da relevância. **ANDE**. São Paulo-SP, v.?.n.11, 1986.

CANDAU, V. Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática. **Educação Unisinos**. São Leopoldo-RS, v.12.n.3,2008.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

CANDAU, V. M. “A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância”. In: CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia-MG, v.10,n.20,p.115-130, 1996.

CATANI, A. M; NOGUEIRA, M. A; HEY, A. P; MEDEIROS, C.C.C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHAGAS, V. Luta pela universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 48,n.107,p.44,jul-set,1967.

CHATIER, R “O mundo como representação”. **Estudos Avançados**. São Paulo-SP, v.11,n.5, 1991.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

COSTA, H. C. B. A. Resgatando a memória dos Pioneiros: Vida e Obra de Milton Camargo da Silva Rodrigues – (Patrono da Cad.06). **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo-SP.v.80.n.1, p.8-11, 2011.

COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

CUBA, R. S. **Os discursos sobre moral e civismo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1963) a partir de alguns livros didáticos**. 2019. 208 F. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2019.

CUNHA, N. Colégio Universitário, problema-universal uma solução brasileira.**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.45,n.101,p.55,jan-mar,1966.

DE CERTEAU, M. “A operação histórica”. In: LE GOFF, J; NORA, P. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

DE CERTEAU, M; GIARD, L; MAYOL, P. **A inversão do cotidiano,morar e cozinhar**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

DE CERTEAU, M. **A inversão do cotidiano, artes de fazer**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2014.

DE CERTEAU, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

DIDÁTICA MAGNA – **Comenius. Aparelho crítico**: Marta Fattori. Trad. Ivone Castilho Benedetti, 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (Paidéia).

DICIONÁRIO Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: **FGV**, 2001.

EVARISSO, C. “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita”. In: ALEXANDRE, M. A. **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

ELIAS, N. **Os alemães a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FÁVERO, M, L, A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, n.28, p. 17-36, 2006.

GULLAR, F. **Toda Poesia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2013.

FREITAS, M. C. M; BICCAS, M. S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. Editora Cortez: São Paulo, 2009.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez, 2012.

GANDINI, R. P. C. **Passagem da trajetória de Antonio. F. de Almeida Junior na educação paulista: do patrimonialismo à escola republicana**. 2005. 212 f. Tese (Livro Docência em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas –SP, 2005.

GARCIA, M.M. A. O campo da didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico. **Educação e realidade**. Porto Alegre-RS,v.?.n.20[1],1995.

GARCIA, M, M, A. **A Didática no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Papirus, 2000.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, A. M; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo-SP, v.31.n.1, 2005.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. Maranhão-MA, v.47.n.166, 2017.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais morfologia e história**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras 1989.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2006.

GRACIANI, M. S. S. **O ensino superior no Brasil**. São Paulo: Editora Vozes, 1984.

LE GOFF, J. **A História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LE GOFF, J. **História e Memória**. São Paulo: UNICAMP, 1990.

LE GOFF, J; NORA, P. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

LEVI, G. O trabalho do historiador: pesquisar, reunir e comunicar. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro-RJ, v.20.n.?, 2014.

LEVINAS, L; GENTIL, D, L. Brasil anos 2000 a política social sob regência da financeirização. **Novos Estudos**, v.37, n.02, p.191-211, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Tendência pedagógica na prática escolar. **ANDE**. São Paulo-SP, v.?.n.6, 1982.

LIBÂNEO, J. C. Didática. **ANDE**. São Paulo-SP, v.?.n.8, 1984.

LOURENÇO FILHO, M. B **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. Brasília: INEP, 2008. Coleção Lourenço Filho.

LUCA, T. R. “História dos, nos e por meio dos periódicos”. IN: PINSKY, C. B. (org). **Fontes históricas**. São Paulo-SP: Editora Contexto, p. 111, 2008.

LUCKESI, C. C. “O papel da didática na formação do educador”. In: CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

MELLO, G.N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

MENDES, D. T. (coord). **A filosofia da educação Brasileira**. 6 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

MORTATTI, M. R. L. Entre o Ideal e o Usual: a Didática Mínima de Rafael Grisi. **RBEP**,. Rio de Janeiro, v. 82.n.200/201/202, jan/dez, 2001.

MOREIRA, A. F. B. “Didática e currículo: questionando fronteiras”. **Educação e**

Realidade, n, 23, v 2, p. 11-26, jul-dez 1998.

MUNANGA, K. Democracia Racial: mito ou realidade? **Géledes**, 2009.

MUSEU DA PESSOA. **Ensinar é sua vocação**. Entrevista: Amélia Americano Franco Domingues de Castro, 2018.

NAIR FORTTES ABU-MERHY. **Além Parahiba**.n.318, set, 2019.

NAGLE, J. **Educação e linguagem**. São Paulo: EDART, 1976.

NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.14, p. 91-97, 1983.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NOSELLA, P. Gramsci e os educadores brasileiros. In: NOSELLA, P. **Qual compromisso político?: ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura**.2. ed. rev. e ampl. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 ANOS DEPOIS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v.73.p.9-40, dez. 2000.

PIMENTA, S. G. Orientador Educacional ou Pedagogo. **ANDE**. São Paulo-SP, v.?.n.9, 1985.

PORTINARI, C. **Os retirantes**. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo, 1944.

RESTRUTURAÇÃO das Universidades Federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.47,n.106,p.313,abr-jun,1967.

RICOEUR, P. Reforma e revolução na universidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**.v.50,n.111,p.9,jul-set,1968.

RAMOS, G. **Vidas secas**. São Paulo: Editora Record, 1980.

REIS, K. C. O. **As revistas Educação (1931-1932), Revista de Educação (1933- 1944) e revista Educação (1945-1961) como fóruns de discussões sobre Didática**. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

REIS, K.C.O. **Bibliografia sobre a Revista Brasileira de Educação**: repartição história. 2019. (Digitado).

REIS, K. C. O. **Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Educação**: repartição histórica. 2019. (Digitado).

RIBEIRO, A. P. G. Nelson Werneck Sodré e a história da imprensa no Brasil. **Intercom-RBCC**. São Paulo-SP, v.38, n.2, 2015.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SANTOS, C. A. G. “Pressupostos teóricos da Didática”. In: CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

SAVIANI, D. Sentido da Pedagogia e papel do pedagogo. **ANDE**. São Paulo-SP, v.?.n.9, 1985.

SILVA, V. B. Uma história das leituras para professores análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo-SP, v.?.n.6.29-57, 2003.

SILVA, K. N. “Amélia Americano Franco Domingues de Castro”. **NIEPHE**: Arquivo geral da Universidade de São Paulo, 2021.

SILVA, F. M. **A escola seletiva como problema educacional uma leitura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1952–1961)**, 2020, 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, São Paulo-SP, 2020.

SOARES, M. B. “A linguagem Didática”. In. NAGLE, J. **Educação e Linguagem**. São Paulo: EDART, 1976.

SOARES, M. B. Didática uma disciplina em busca de sua identidade. **ANDE**. São Paulo-SP, v.?.n.9, 1985.

SÓCIOS falecidos brasileiros. “Francisco de Sales Torres Homem, visconde com grandeza de Inhomirim”. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, [20--?]. Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/FSTHomem.html>.

SOUZA, R. F. **Vínculo do feminino**: puericultura e questão de gênero. In. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal-RN. Anais... Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças cientistas, instituições e questões raciais no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SGARDELA, A. P; CARVALHO, D. C. Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. **Psicologia da Educação**, São Paulo-SP, v.?.n.26, 2008.

TANURI, L.M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro-RJ, v.?.n.14, 2000.

- TANURI, L. M. A formação docente no Brasil: História e Política. **Educação e Filosofia**. Uberlândia-MG, v.17.n.34, 2003.
- TANURI, L.M. Formação de professores: história, política e processo de formação. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo-SP, v.3. n.1, 2008.
- TEIXEIRA, A. S. Aspectos da reconstrução da universidade latino-americana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**,. v.4, n.105, p.55, jan-mar, 1967.
- TEIXEIRA, A.S. Uma perspectiva da Educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.50,n.111,p.21,jul-set,1968.
- TRIGUEIRO, D. Governo da Universidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.4, n.105, p.68, jan-mar, 1967.
- TRIGUEIRO, D. Expansão do Ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.48,n.108,p.209,out-dez,1967.
- VASCONCELOS, J.V. Universidade e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.49,n.109,p.53,jan-mar,1968.
- VICENTINI, P. P; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo-SP: Cortez, 2009.
- VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v.8.n. [18], 2008.
- BENJAMIN, W. “Sobre o conceito de História”. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- WEIL, S. **O desenraizamento**. EDUSC: Bauru-SP, 2001.

APÊNDICE I

Karina Cássia Oliveira Reis

*Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965)
e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses,
dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos:
duas repartições culturais.*

Universidade Estadual Paulista de “Júlio Mesquita Filho”

Faculdade de Filosofia e Ciências- FFC

Câmpus de Marília-SP

Doutorado em Educação

março de 2022

Karina Cássia Oliveira Reis

*Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1965)
e bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses,
dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos:
duas repartições culturais.*

Instrumentos de pesquisas e/ou
repartições culturais
apresentados ao Programa de
Pós-Graduação em Educação
UNESP - Marília, documento
anexo à tese de doutoramento,
exigência para obtenção do
grau de doutora.

**Universidade Estadual Paulista de “Júlio Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências- FFC
Câmpus de Marília-SP
Doutorado em Educação
março de 2022**

SUMÁRIO

Introdução	235
1. Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos- RBEP	241
1.1. Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos entre 1944 e 1968	243
1.1.1. Artigos na RBEP, em 1944	243
1.1.2. Artigos na RBEP, em 1945	244
1.1.3. Artigos na RBEP, em 1946	246
1.1.4. Artigos na RBEP, em 1947	247
1.1.5. Artigos na RBEP, em 1948	248
1.1.6. Artigos na RBEP, em 1949	248
1.1.7. Artigos na RBEP, em 1950	249
1.1.8. Artigos na RBEP, em 1951	250
1.1.9. Artigos na RBEP, em 1952	250
1.1.10. Artigos na RBEP, em 1953	251
1.1.11. Artigos na RBEP, em 1954	252
1.1.12. Artigos na RBEP, em 1955	253
1.1.13. Artigos na RBEP, em 1956	254
1.1.14. Artigos na RBEP, em 1957	255
1.1.15. Artigos na RBEP, em 1958	256
1.1.16. Artigos na RBEP, em 1959	257
1.1.17. Artigos na RBEP, em 1960	258
1.1.18. Artigos na RBEP, em 1961	259
1.1.19. Artigos na RBEP, em 1962	260
1.1.20. Artigos na RBEP, em 1963	260
1.1.21. Artigos na RBEP, em 1964	262
1.1.22. Artigos na RBEP, em 1965	262
2. Bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – R. B. E. P.	263
2.1. Bibliografia sobre a RBEP	264
2.1.1. Menções e/ou citações em livros	264
2.1.2. Menções e/ou citações em teses de doutorado	265
2.1.3. Menções e/ou citações em dissertações de mestrado	267
2.1.4. Menções e/ou citações em artigos de revistas	270
2.1.5. Menções e/ou citações em anais de eventos científicos	274
2.1.6. Menções e/ou citações em resumos simples e expandidos	275

Considerações finais.....	275
Instituições e acervos	276
Bases de dados disponíveis on-line e sites da internet	276
Referências consultadas.....	278

Introdução

Toda pesquisa historiográfica é articulada a partir de um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias uma profissão liberal, um posto de estatuto ou de ensino, uma categoria de letrados etc. Encontra-se, portanto, submetida à opressão, ligada a privilégios, enraizados em uma particularidade. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se precisa um topografia de interesses que se organizam os discurso, os dossiês e as indagações relativas aos documentos. (DE CERTEAU, 1974).

Início esta introdução justificando o porquê da elaboração de, no caso, dois instrumentos de pesquisa e/ou repartições culturais que foram tão primordiais para o desenvolvimento de minha tese: primeiramente, devo ressaltar que, inspiro-me, no artigo intitulado “Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico”, publicado em 1979, de Heloísa LiberalliBelloto. A pesquisadora compreende que instrumentos de pesquisa são elaborados por arquivistas, historiadores e bibliotecários e, servem “[...] como obras que se destinam a orientar os usuários nas diversas modalidades de abordagem a um acervo documental” (BELLOTTO, 1979, p. 136). À vista disso considera-se que uma das primeiras tarefas do pesquisador que atua no campo da História da Educação consiste em formular um bom instrumento de pesquisa e/ou

repartição cultural, com referências de textos e organizada por tipo de texto. Haja vista que os instrumentos de pesquisa cumprem o papel de verdadeiros introdutores no trabalho acadêmico, além, de acordo com Belloto (1979) de ter a função de catálogo temático por assuntos, isto é:

[...] podendo mencionar unidades documentais ou de um ou de vários fundos. Sendo de grande valia para a história, pode entretanto também restringir a pesquisa, se o historiador não lograr cobrir todo campo das matérias que lhe podem ser de proveito. Dependerá de sua perspicácia o relacionamento dos vários assuntos. (BELLOTO, 1979, p. 142).

Corroborando com essa visão, Belloto (1979) reforça outra concepção de extrema importância sobre instrumentos de pesquisa:

[...] o catálogo é o instrumento de pesquisa no qual é dado o conteúdo e descrição dos documentos (por série, ou, mais comumente, por unidade), mas sempre numa ordem escolhida, e não preexistente nos respectivos fundos. Torna-se, pois (agora, na palavra ainda da ProfªMiguéis) uma relação metódica na qual as entradas dos documentos são dispostas segundo um critério temático, cronológico, onomástico ou outro; todos os documentos pertencentes a um ou mais fundos sendo descritos de forma sumária ou pormenorizada. A feição de catálogo mais usada, sendo mesmo a de maior utilidade para o historiador, é a que obedece a uma ordem cronológica. Como uma pesquisa histórica encontra-se invariavelmente, entre duas balizas cronológicas, a primeira preocupação do historiador será a de reportar-se às suas datas-limites. (BELLOTO, 1979, p. 141).

Sendo assim, o material que se dispõe nos instrumentos de pesquisa mostram, em si, um espaço cronológico e, por conseguinte, às datas-limites do próprio documento. Além, é claro, de demonstra o caminho de inquirição do pesquisador, isto é, as razões por meio das quais a pesquisa foi realizada, para quê, como e onde, pois,

[d]iante de uma floresta de possíveis fontes utilizáveis (muito antes da fase do discernir entre o pertinente e o relevante, quais as primeiras providências? Pela própria essência do método histórico, a atitude primeira será o conhecimento prévio dos testemunhos. Mas, como chegar até eles? Ir da análise crítica do material documentário (portanto, desses testemunhos) até a síntese e interpretação é o caminho a seguir pelo processo historiográfico. (BELLOTO, 1979, p. 134).

Longe de serem pretenciosos os instrumentos de pesquisa (BELLOTO, 1979), ou, repartições culturais (CERTEAU, 1974) constituem vias de acesso do historiador aos documentos. Neste exercício, ocupo a função de aspirante à arquivista e à pesquisadora em História da Educação. Com isso destaco que foi necessária e

primordial a elaboração das repartições culturais para que a respectiva tese em desenvolvimento pudesse se concretizar.

Assim como Belloto (1979), Certeau (1974) debruça-se a pensar sobre o papel profissional dos historiadores, arquivistas e bibliotecários e, por conseguinte, auxilia-nos a compreender a necessidade da feitura das repartições culturais para o desenvolvimento das pesquisas, no caso, deste trabalho, em História da Educação. Isto é, ir aos arquivos é o enunciado de uma lei tácita da história. Sendo assim, ir a instituições técnicas, como arquivos e bibliotecas, e a partir de, caso não estejam organizados, uma *repartição cultural* sobre determinados documentos é de sua importância para o desenvolvimento de uma pesquisa, independente do campo e área. (CERTEAU, 1974, p. 33-34). Quando organizamos tal documento, isto é, quando fazemos uma repartição cultural criamos um novo lugar, ou seja, [...] tudo isso dá lugar a um futuro, as novas pesquisas [...] (CERTEAU, 1974, p.40-41).

Diante disso, justifico o porquê deste documento, no qual organizo toda minha pesquisa de doutorado, intitular-se *repartição cultural*:

[e]m história tudo começa com o gesto de *selecionar*, de reunir, de, dessa forma, transformar em “documentos” determinados objetos distribuídos de outra forma. Essa nova repartição cultural é o primeiro trabalho. Na verdade ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos, mudando ao mesmo tempo, seu lugar e seu estatuto. Esse gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física. Forma a “coleção”. (CERTEAU, ANO, p. 30 grifos e aspas do autor).

Ademais, essas repartições culturais perpassam alguns lugares sociais que Certeau (1974) analisa-os com acuidade, a saber: os documentos em si têm o seu lugar próprio, no caso, nos acervos, bibliotecas, etc; que, a partir desses lugares uma primeira configuração é dada a esses documentos. Isso significa que na maioria dos casos as instituições possuem a prerrogativa que autoriza e decide as formas legítimas graças às quais os documentos serão organizados, a partir de uma lógica do campo de conhecimento. Mas, por vezes, essa forma organizacional dos arquivos não é uma repartição cultural e quem, normalmente, por meio de um gesto de pesquisador, isola alguns documentos e, por conseguinte, torna-os repartição cultural, ou, instrumento de pesquisa (BELLOTO, 1979), é o próprio pesquisador. É a partir desse gesto de tornar os documentos desordenados de arquivos em repartição cultural que um objeto surge. Este é o devir do pesquisador. Isto é, o objeto é tencionado e reorganizado, dando assim, lugar a um futuro, às novas pesquisas e objetos. (CERTEAU, 1974, p.40-41).

Doravante, apresentarei dois instrumentos de pesquisas e/ou repartições culturais. A primeira repartição organiza as referências de textos sobre Didática na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) a começar pelo ano de 1944, início da revista, até 1968, ano em que ocorreu a Reforma Universitária Lei n. 5.540/68 e que foram eliminadas às cátedras de Didática Geral e Específica, propriamente, em 1962. E a segunda repartição cultural oferece uma bibliografia selecionada sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) para investigar com afinco, quais as pesquisas que haviam se dedicado sobre o tema em questão: Didática; além, de ter se tornado um documento-chave para formulação da síntese bibliográfica de minha tese.

Mas, além dos pressupostos teóricos que foram apresentados, estes instrumentos de pesquisa e/ou repartições culturais resultam de atividades desenvolvidas (no caso, que venho desenvolvendo) entre março de 2015 e fevereiro de 2022, isso, desde o meu ingresso no Grupo de Pesquisa “HiDEA- Brasil”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Rosane Michelli de Castro. Pois, esta pesquisa deve ser situada no contexto dos estudos desenvolvidos por esse grupo de pesquisa e, por conseguinte, aos projetos de pesquisa de minha orientadora, a saber: “A História da Didática em instituições de formação de professores no Brasil (1827-2011) – Fase II - periódicos educacionais brasileiros na conformação das disciplinas ou corpos de saberes de Didática”. Mais adiante, situarei o projeto no qual esta pesquisa esta inserida, mostrando assim, o lugar, no caso, acadêmico e científico em que minha pesquisa se insere.

A somar com esse repertório de pesquisa o percurso metodológico que constituí como objetivo geral desta pesquisa de doutorado que foi: identificar, reunir, selecionar, sistematizar e analisar aspectos da Didática e Formação de Professores na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1944 e 1965. Em virtude desses procedimentos, serão analisados por meio da repartição “Bibliografia sobre Didática na RBEP entre 1944 e 1965”, no caso, primeiro instrumento de pesquisa, no qual estão organizadas **191 referências de textos** selecionados a partir da constituição do respectivo instrumento, isto é, dentre os 191 artigos que mencionam aspectos diretos e indiretos sobre Didática foram selecionados os mais representativos com vistas a compreender, afinco, o que os colaboradores da RBEP que também eram, intelectuais, funcionários e educadores, propugnavam por e/ou como Didática. Além, de ter possibilitado compreender aspectos históricos relevantes que dizem respeito à Formação de Professores no Brasil. Partindo desses artigos que foram convertidos em documentos, nos termos de Certeau (1974), apresento-vos, também, na segunda repartição cultural

intitulada “Bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos” que apresenta **83 referências de textos** de autores que estudam e/ou mencionam aspectos da respectiva revista e/ou citam textos da *RBEP*. Na maioria dos momentos, em minha tese, refiro-me à revista como: *RBEP*.

Para a elaboração das repartições culturais foram utilizados os procedimentos de identificação, reunião, seleção, sistematização e análise de aspectos em relação aos artigos da revista, ou, de sua trajetória, enunciado por meio de seus interlocutores. Bem como, seja na composição da primeira, quanto, da segunda repartição, os procedimentos adotados foram, primeiramente, a identificação, reunião e seleção. Os procedimentos de sistematização e análise estão situados, principalmente, nas seções *I, II e III* da tese – momentos em que analiso os textos que compõem as duas repartições culturais.

Os termos de busca mais utilizados foram: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *RBEP*, *R. B. E. P.*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e a Didática*, dentre outras; utilizei essas palavras para identificar referências de textos escritos pelos colaboradores de artigos da revista e referências de textos de outros autores que estudam e/ou mencionam aspectos da *RBEP* e/ou citação de textos seus.

Também, pude selecionar os descritores mais recorrentes sobre Didática na *RBEP* entre 1944 e 1968 os quais me possibilitaram conjecturar como, muitas vezes, a Didática era compreendida no interior de uma terminologia administrativa e institucionalizada, isto é, sob um olhar panóptico (FOUCAULT, 1979) de uma instituição e, por isso, talvez, ela fosse mencionada e requerida nos seguintes termos: “ordem didática”, “didática administrativa”, “organização didática”, “funções da natureza didática”, “necessidades didática”, “vantagem didática” “orientações didáticas” “regime didático” “incapacidade didática” “natureza didática” “direção didática” “exigências didáticas” “renovações didáticas” “fórmulas didáticas” “sucessão didática” “unidade didática” “didática da arte” “didática catequista” “capacidades didáticas” “bases didáticas”, “natureza didática”, “práticas didática”, “atividades didáticas” “arte didática” “didática financeira”, “didática do ensino industrial” “eficiência didática” “prova didática”, “autonomia didática” “capacidade didática”, matéria didática” “vantagens didáticas” “ metodologia didática” “didática de cegos” “capacidade didática” “vida didática” “aparelhagem didática” “ ordem Didática” “pedagógico-didática” “ autodidática”.

Devo ressaltar que os artigos que se encontram na seção “*Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos-RBEP*” e que estão dispostos em forma de referências de textos foram localizados em acervo *on-line* intitulado “Acervo RBEP” do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP e, também, no acervo de obras raras da Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista de “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, câmpus de Marília-SP. E as referências de textos que fazem menções e/ ou citações à revista em questão situam-se na seção intitulada “Bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos” e que foram encontrados em bases de dados disponíveis e *on-line* e *sites* da internet.

Com relação às referências de textos localizadas, elaborei-as de acordo com o documento Norma Brasileira de Referências (NBR)- 6023 (2018), da Associação Brasileira de Normas Técnicas; mais conhecida como ABNT.

A primeira seção, “Bibliografia sobre Didática na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos- RBEP*” está dividida em 22 subseções, de acordo com o ano de publicação de cada artigo. Foram, até o momento, reunidas 191 referências de textos sobre Didática na *RBEP* entre 1944 e 1968. Os títulos das subseções e a quantidade de referências em cada uma delas são as seguintes: artigos na *RBEP*, em 1944, 10; artigos na *RBEP*, em 1945, 23; artigos na *RBEP*, em 1946, 8; artigos na *RBEP*, em 1947, 12; artigos na *RBEP*, em 1948, 3; artigos na *RBEP*, em 1949, 6; artigos na *RBEP*, em 1950, 6; artigos na *RBEP*, em 1951, 5; artigos na *RBEP*, em 1952, 10; artigos na *RBEP*, em 1953, 8; artigos na *RBEP*, em 1954, 8; artigos na *RBEP*, em 1955, 6; artigos na *RBEP*, em 1956, 9; artigos na *RBEP*, em 1957, 10; artigos na *RBEP*, em 1958, 10; artigos na *RBEP*, em 1959, 11; artigos na *RBEP*, em 1960, 6; artigos na *RBEP*, em 1961, 7; artigos na *RBEP*, em 1962, 7; artigos na *RBEP*, em 1963, 13; artigos na *RBEP*, em 1964, 9; artigos na *RBEP*, em 1965, 4.

A seguir, mostrarei as seções da *RBEP* de onde foram coletados os artigos e excertos os quais trabalho, sistematicamente, em minha tese, a saber: “Bibliografia”, 1; “Ideias e debates”, 153; “Documentação”, 34; “Através de Revistas e Jornais”, 4; “Informações no país”, 2; “Editorial”, 2; “Livros”, 2; e, “Notas para a História da Educação”, 1. Totalizando assim, 199 artigos e excertos sobre Didática que foram coletados na *RBEP* entre 1944 e 1968.

Já, na segunda seção, intitulada “Bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses, dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos”, está dividida e, conseqüentemente, organizadas em 6 subseções de textos que contêm menções e/ou citações referentes à *RBEP*. Foram localizadas e reunidas 83 referências de textos que estão sistematizadas em: menções e/ou citações em livros, 3; menções e/ou citações em teses de doutorado, 17; menções e/ou citações em dissertações de mestrado, 24; menções e/ou citações em revistas científicas, 30; menções e/ou citações em textos completos em anais de evento, 6; e, menções e/ou citações em resumos simples e expandidos, 3.

Após a apresentação das referências de textos que integram as repartições culturais, apresento finalizo com breves considerações finais, elencando a relações de instituições e acervos que foram consultados; e, por fim, as bases de dados disponíveis e *on-line* e *sites* consultados na internet que me possibilitaram ter acesso à produção da *RBEP* entre 1944 e 1965; e que foram indispensáveis para o desenvolvimento de minha pesquisa de doutorado.

1. Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos- RBEP

Devo mencionar, para uma melhor compreensão do leitor, que, esta repartição cultural foi organizada por ano de publicação, sendo assim, foram selecionados artigos que mencionam direta, ou, indiretamente aspectos relacionados à Didática e, conseqüentemente, à Formação de Professores, e, mais uma vez, para isso, serão organizados por ano de publicação.

Além desses aspectos, esclareço que encontrei os exemplares físicos e *on-line* da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, e que estão disponíveis para consulta, em acervo físico da “Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP)” e no *site* da internet do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) do Ministério da Educação (MEC).

No **Quadro 2**, apresento, com base no instrumento de pesquisa e/ou repartição cultural elaborado a seção do documento “Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP”, que contêm 191 referências de textos, no caso, de artigos elaborados pelos mais variados colaboradores, ou, pela equipe editorial

do respectivo periódico. É necessário mencionar que muitos dos documentos aqui dispostos em referências de textos foram anexados à revista, isto é, muitos desses artigos circularam em outros suportes textuais, não, somente, na RBEP.

Além desses aspectos, vale mencionar que esses **191** artigos selecionados para formulação deste documento trazem aspectos diretos e indiretos sobre Didática e Formação de Professores no Brasil entre 1944 e 1965. Para tanto, precisei formular este documento para que a tese de doutorado pudesse se materializar, com o pressuposto de compreender o que os colaboradores que também eram: professores, educadores, editores, palestrantes, intelectuais, isto é, atuavam nos mais diversos campos educacionais como: revistas, jornais, editoras, universidades, encontros, congressos e afins, compreendiam por Didática, à época; e, como ocorreu à formação de professores, no Brasil, a partir desse emblemático periódico entre 1944-65. Deixo claro que, em nenhum momento, pretendo elaborar uma grande história por meio desse periódico e, nem, engendrar uma ideia geral de Didática, ou, Formação de Professores, mas, sim, compreendo a história como um evento em que parte do historiador reconstituir o passado por meio de vestígios documentais que chegam até eles. Isto é, não há produção do novo sem a reprodução do que já foi constituído historicamente (LE GOFF, 1990).

QUADRO 1 - Quantidade de referências de textos de Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos entre 1944 e 1965.

Subseções	Total por subseções
1.1 Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	-
1.1.1 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1944.	10
1.1.2 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1945.	23
1.1.3 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1946.	8
1.1.4 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1947.	12
1.1.5 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1948.	3
1.1.6 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1949.	6
1.1.7 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1950.	6
1.1.8 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1951.	5
1.1.9 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1952.	10
1.1.10 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1953.	8
1.1.11 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1954.	8
1.1.12 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1955.	6
1.1.13 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1956.	9
1.1.14 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1957.	10
1.1.15 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1958.	10
1.1.16 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1959.	11

1.1.17 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1960.	6
1.1.18 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1961.	7
1.1.19 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1962.	7
1.1.20 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1963.	13
1.1.21 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1964.	9
1.1.22 Artigos na <i>RBEP</i> , em 1965.	4
Total	191

1.1. Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos entre 1944 e 1968

1.1.1. Artigos na RBEP, em 1944

ALMEIDA JUNIOR, A. F. Os objetivos da Escola Primária Rural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**.v.1n.1.p.34.julh. 1944a.

BASTIPE, P. A. A Disciplina na escola secundária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro-RJ.v.2.n.5, p. 237-246, nov. 1944.

BRIQUET, R. Instrução pública na Colônia c`no Império (1500-1889). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro-RJ.v.2.n.4.out. 5-21. 1944.

CARVALHO, M. M. Aspectos do Ensino numa escola norte-americana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro- RJ.v.1.n.2.p.203-212.julh.1944.

CHILDS, J. L. Democracia e métodos educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro-RJ.v.2.n.5, p. 206-211, nov. 1944.

JARDIM, J. A coleta da estatística educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro-RJ.v.2.n.5.nov. p. 221-231, 1944.

LOURENÇO FILHO, M. B. Programa mínimo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro- RJ.v.1.n.3,p.393-402.1944a.

LOURENÇO FILHO, M. B. A margem dos pareceres de Rui sobre o ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro-RJ.v.2.n.5.nov. p. 183-206, 1944b.

MENEZES, D. Sumário histórico da educação no Estado do Ceará. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro RJ.v.2.n.6.dez.p.351-374,1944.

RODRIGUES, M. S. A faculdade de educação da universidade de Harvard. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro-RJ.v.2.n.5.nov. p. 231-236, 1944

1.1.2. Artigos na RBEP, em 1945

AZEVEDO, F. As técnicas de produção do livro e as relações entre mestres e discípulos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**.v.4.n.12,p.329, junh.1945.

BACKHEUSER, E. Inquérito sobre as qualidades do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.4.n.11,p.182,maio.1945.

BIBLIOGRAFIA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.5.n.14, p. 292,ago.1945.

CAMPOS, E.S. Principais fatôres na formação e desenvolvimento das Universidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro- RJ.v.3.n.7,p.22, jan.1945.

CARVALHO, I.S.M. A sala ambiente de história na escola secundária para cegos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.7.n.19,p.56, jan.1946.

COMISSÃO editorial. O vocabulário mais frequente na leitura comum do adulto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.4.n.10,p.65, abril. 1945.

CYR, F.W. Educação Rural nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro.v.4.n.10, p.5,abr.1945.

GITOVATE, M. Estudo e Ensino da Antropogeografia ou geografia humana (geografia antrópica). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.3.n.9,p. 227, mar. 1945.

JARDIM, M. G. A coleta da estatística educacional III. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.4.n.11,p.229,maio.1945.

LOURENÇO FILHO, M. B. Educação e Educação Física. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**.v.5.n.15,p.313,set.1945a.

LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da Educação do Adulto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.5.n.14, p. 169.1945b.

LOURENÇO FILHO, M.B; HILDEBRAND, A. São necessários os exames escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.4.n.10,p.50,abr.1945.

LOURENÇO FILHO, M. B. Orientação Educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.5.n.13,p.5-21,jul.1945c.

LOURENÇO FILHO, M. B. Ensino e Biblioteca. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**.v.6.n.16,p.5,out.1945d.

LOURENÇO FILHO, M. B. A psicologia ao serviço da organização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.6.n.17,p.183,nov.1945e.

LUSTOSA, I. A criança de 7 anos através dos, testes mentais aplicados em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.3.n.8,p.157,fev.1945.

MANTOVANI, J. Ilusões e realidades do mundo pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.4.n.10, p.44, abr. 1945.

NÉLSON, E. Necessidade do estudo da criança no lar e na escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**.v.5.n.15,p.329,set.1945.

PESSOA, M. A. M. Aplicação dos testes A. B. C em crianças indígenas, terenas e caiuwás, de Mato Grosso. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.3.n.8,p.191,fev.1945.

PIERSON, D. O processo educacional e o negro brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.3.n.7,p.7,jan.1945.

RIOS FILHO, A.M.L. Evolução do ensino técnico-industrial no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** v.5.n.14, p. 211,ago.1945.

SOBRINHO, G. F. Conceito biológico da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.3.n.7, p.44,jan.1945.

SONNEWEND, P.O trabalho escolar por equipes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** v.6.n.18,p. 406,dez.1945.

1.1.3. Artigos na RBEP, em 1946

ALMEIDA JUNIOR, A. F. A Escola Normal de São Paulo e sua evolução. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.7.n.20,p.223,fev.1946.

BITTENCOURT, R.J. Perspectiva histórica dos ideais de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.7.n.20,p.233,fev.1946.

CARVALHAES, J. A psicologia e o trabalho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.8.n.22,p.67,mai-jun.1946.

GOMES, A. A constituição e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.8.n.22,p.7,mai-jun.1946.

JARDIM, G. A coleta da Estatística Educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.7.n.21,p.452,mar-abr.1946.

MAIOS, L.N.A. de. O interrogatório Didático. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.9.n.24,p.5,set-out.1946.

VENÂNCIO FILHO, F. A formação do professorado. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.8.n.23,p.248,jul-ago.1946a.

VENÂNCIO FILHO, F. Contribuições norte-americanas à educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.9.n.25,p.229,dez-nov.1946b.

1.1.4. Artigos na RBEP, em 1947

ALMEIDA JUNIOR, A. F. A propósito do ensino de direito nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.10.n.27,p.142, mar-abr. 1947.

AXTIPOFF, H. As duas atitudes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.11.n.30,p.205,set-out. 1947.

BAGLEY, W. C. A formação dos professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.10.n.28,p.426, mai-jun. 1947.

BRACET, A; LIMA, E. R. A posição do ensino de desenho no curso secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.11.n.29,p.41, jul-ago. 1947.

CARVALHO, I. S. M. Uma técnica didática: o plano de aula. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.11.n.31,p.554-583,nov-dez. 1947.

DREYFUS, A. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e sua reforma. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.10.n.26,p.17,jan-fev.1947.

ELSBREE, W, S. A educação primária nos Estados Unidos **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.11.n.30,p.244,set-out. 1947.

LOURENÇO FILHO, M.B. Afrânio Peixoto, educador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.10.n.28,p.455, mai-jun. 1947.

LUZUBIAGA, L. Origem e desenvolvimento da educação pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.10.n.26,p.17,jan-fev.1947.

MENDES, M. Desajustados infantis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.10.n.28,p.393, mai-jun. 1947.

MANTOVANI, J. Valor e sentido da ciência pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.11.n.31,p.423,nov-dez. 1947.

PLANCHARD, E. Novas orientações no ensino universitário da psicologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.11.n.31,p.461,nov-dez. 1947.

1.1.5. Artigos na RBEP, em 1948

ALMEIDA JUNIOR, A. F. A técnica do ensino em função das finalidades da escola superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.12.n.33,p.5,mai-abr. 1948.

GOMES, A. Reformas do ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.12.n.32,p.22,jan-abr. 1948.

PINHEIRO, L. M. A homogeneização de classes na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.12.n.34,p.82,set-dez. 1948.

1.1.6. Artigos na RBEP, em 1949

ALMEIDA JUNIOR, A. F. Relatório Geral da Comissão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.13.n.36,p.48,mai-ago. 1949a.

ALMEIDA JUNIOR, A. F. Respondendo ao Parecer Capanema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.13.n.36,p.188,mai-ago. 1949b.

CARDOSO, O. B. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.13.n.35,p.74,jan-abr. 1949.

LOURENÇO FILHO, M. B. Educação de base para adolescentes e adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.13.n.37,p.122,set-dez. 1949.

MARIANI, C. Exposição de Motivos: projeto de Lei que acompanha a Exposição de Motivos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.13.n.36,p.05,mai-ago. 1949.

READ, M. A. Formação dos professores especializados em educação de base. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.13.n.37,p.60,set-dez. 1949.

1.1.7. Artigos na RBEP, em 1950

CASASSANTA, M. Por que fracassam os professores? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.14.n.39,p.180,maio-ago. 1950.

CASTRO, J. Qualidades essenciais para uma autêntica universidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.14.n.40,p.148,set-dez. 1950.

DOCUMENTAÇÃO. As mensagens presidenciais e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.14.n.38,p.73,jan-abr. 1950.

EALL, K. R. Educação rural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.14.n.39,p.17,maio-ago. 1950.

LOURENÇO FILHO, M. B. Alguns elementos para estudo dos problemas do ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.14.n.40,p.79,set-dez. 1950.

WERNER, K. Problemas das anormalidades no desenvolvimento psíquico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.14.n.40,p.58,set-dez. 1950.

1.1.8. Artigos na RBEP, em 1951

ALBUQUERQUE, I. A prática de ensino nos Institutos de Educação e Escolas Normais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.15.n.42,p.30,abr-jun.1951.

CONGRESSO Internacional de Instrução Pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.15.n.41,p.121,jan-mar.1951.

COSTA, R.C. Subsídios para a história do movimento da orientação profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.16.n.44,p.5, out-dez.1951.

GRISI, R. O ensino da leitura: o método e a cartilha. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.16.n.43,p.5,jul-set.1951.

DOCUMENTAÇÃO. Seminário Interamericano de Educação primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.15.n.42,p.109,abr-jun.1951.

1.1.9. Artigos na RBEP, em 1952

ALBERTO, A. O ensino superior no novo projeto de lei. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.18.n.48,p.38, out-dez.1952.

ALMEIDA JUNIOR, A. F. O "ensino livre" de Leôncio de Carvalho (II). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.18.n.47,p.5, jul-set.1952.

COSTA, L. Ensino do desenho no curso secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.17.n.45,p.85, jan-mar.1952.

DOCUMENTAÇÃO. A mensagem presidencial de 1952 e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.17.n.45,p.199, jan-mar.1952.

LOURENÇO FILHO, M. B. A educação rural no México. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.17.n.45,p.108, jan-mar.1952a.

LOURENÇO FILHO, M. B. Estudo e avaliação dos níveis de maturação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.17.n.46,p.50, abr-junh.1952b.

LOURENÇO FILHO, M. B. A educação nacional e o novo projeto de lei. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.18.n.48,p.124, out-dez.1952c.

MANCHESTICK, A. O professor e a sua função no sistema educacional dos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.17.n.46,p.15, abr-junh.1952.

TEIXEIRA, A. S. Notas sobre a educação e a unidade nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.18.n.47,p.35, jul-set.1952.

VALADÃO, A. A Universidade e o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.17.n.46,p.38, abr-junh.1952.

1.1.10. Artigos na RBEP, em 1953

A B U - M E R H Y, N. F. Importância do estudo dirigido no curso secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.20.n.51,p.73, jun-set.1953.

BITTENCOURT, R. A Educação Brasileira no Império e na República. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.19.n.49,p.41, jan-fev.1953.

BRANDÃO FILHO, A. Sugestões e críticas ao Projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.20.n.52,p.3, out-dez.1953.

CARVALHO, I. S. M. Alguns aspectos da educação secundária norte-americana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.20.n.51,p.48, jun-set.1953.

FULCHIGNONI, E. A Ajuda dos Elementos Audio-visuais na Educação da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.19.n.49,p.13, jan-fev.1953.

LOURENÇO FILHO, M. B. Preparação de pessoal docente p a r a escolas primárias rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.20.n.52,p.61, out-dez.1953.

RENAULT, A. A crise do ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.19.n.50,p.3, abr-jun.1953.

TEIXEIRA, A. S. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.19.n.50,p.20, abr-jun.1953.

1.1.11. Artigos na RBEP, em 1954

ATRAVÉS de Revistas e Jornais. O problema dos retardados mentais na escola primária e secundária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.21.n.54,p.123, abr-jun.1954.

COUTINHO, A. O ensino de literatura no curso secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.21.n.54,p.3, abr-jun.1954.

DOCUMENTAÇÃO. XVI Conferência Internacional de Instrução Pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.22.n.55,p.75, jul-set.1954a.

DOCUMENTAÇÃO. Projeto de lei sobre a criação da Fundação Educacional de Maceió. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.22.n.56,p.146, out-dez.1954b.

LAZERGES, G. Como organizar o trabalho dos alunos no ensino das ciências físicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.21.n.54,p.55, abr-jun.1954.

OLIVEIRA, M. S. Objetivos do ensino da física no curso secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.22.n.56,p.73, out-dez.1954.

PINHEIRO, L. M. Tendências do ensino universitário da pedagogia nos países da Europa Ocidental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.21.n.53,p.48, jan-mar.1954.

TEIXEIRA, A. S. Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.22.n.55,p.5, jul-set.1954.

1.1.12. Artigos na RBEP, em 1955

ABREU, J. A educação secundária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.23.n.58,p.26, abr-jun.1955a.

ABREU, J. Considerações sobre o Seminário Inter-Americano de Educação Secundária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.23.n.58,p.105, abr-jun.1955a.

CARDOSO, O. B. Alguns problemas do ensino da linguagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.24.n.59,p.58, jul-ago.1955.

DOCUMENTAÇÃO. Fundo Nacional do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.24.n.60,p.123, out-dez.1955a.

DOCUMENTAÇÃO. Relatório do Prof. Gildásio Amado sobre as reformas da educação na França e na Inglaterra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.24.n.60,p.159, out-dez.1955b.

LOURENÇO FILHO, M. B. A formação do professorado primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.23.n.57,p.42, jan-mar.1955.

1.1.13. Artigos na RBEP, em 1956

ALMEIDA, O. F. Meios para intensificar a contribuição da escola à compreensão e utilização das descobertas científicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.26.n.64,p.60, out-dez.1956.

CALDEIRA, E. A. O problema da formação de professores primários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.26.n.64,p.28, out-dez.1956.

CHAGAS FILHO, C. Perspectivas e dificuldades da pesquisa científica no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.26.n.63,p.54, jul-set.1956.

DOCUMENTAÇÃO. A formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.26.n.64,p.141, out-dez.1956.

MATTOS, L. A. Atividades extraclasse. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.25.n.61,p.24, jan-mar.1956a.

MATOS, L. A. O exercício como procedimento de fixação de automatismos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.25.n.62,p.56, abr-jun.1956b.

MELLO, O. F. Comentários sobre a monografia *A educação em Santa Catarina*.
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: Rio de Janeiro-RJ.v.25.n.61,p.91, jan-mar.1956.

MOREIRA, J. R. A educação e o conhecimento do homem pelas Ciências Sociais.
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: Rio de Janeiro-RJ.v.25.n.62,p.41, abr-jun.1956.

PESSOA, F. O. Os objetivos do ensino de ciências na escola primária e secundária.
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: Rio de Janeiro-RJ.v.25.n.62,p.75, abr-jun.1956.

1.1.14. Artigos na RBEP, em 1957

ATRAVÉS de revistas e jornais. Formação e Seleção de professores Secundários.
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: Rio de Janeiro-RJ.v.27.n.65,p.196, jan-mar.1957a.

ATRAVÉS de revistas e jornais. Formação do professor do ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.27.n.65,p.220, jan-mar.1957b.

DOCUMENTAÇÃO. IXI Conferência Internacional da Instrução Pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.27.n.65,p.101, jan-mar.1957a.

DOCUMENTAÇÃO. I Congresso Estadual de Educação (São Paulo). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.27.n.65,p.115, jan-mar.1957b.

DOCUMENTAÇÃO. Resposta do Ministério da Educação aos Inquéritos do Bureau Inter nacional de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.27.n.66,p.143, abr-jun.1957c.

DOCUMENTAÇÃO. Vinte e cinco meses como reitor da Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.27.n.67,p.169, jul-set.1957d.

DOCUMENTAÇÃO. Relatório do Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do I N E P, ao Bureau Internacional de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.28.n.68,p.160, out-dez.1957e.

MATOS, L. A. O planejamento do ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.27.n.66,p.82, abr-jun.1957.

MOREIRA, J. R. A direção da escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.28.n.68,p.66, out-dez.1957.

SUCUPIRA, N. Programa de uma introdução à Filosofia para servir de base à Filosofia da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.28.n.68,p.100, out-dez.1957.

1.1.15. Artigos na RBEP, em 1958

ANDRADE, P. N. A educação na era do desenvolvimento . **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.30.n.71,p.46, jul-set.1958.

BONOW, I. W. Formação do magistério primário no Distrito Federal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.30.n.71,p.136, jul-set.1958.

DOCUMENTAÇÃO. Aperfeiçoamento da Literatura Didática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.29.n.69,p.118, jan-mar.1958a.

DOCUMENTAÇÃO. Reforma do Ensino Normal da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.29.n.70,p.89, abr-jun.1958b.

FREYRE, G. Arte, ciência social e sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.30.n.72,p.28, out-dez.1958.

GAL, Roger. Formação dos professores de ensino médio na França. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.30.n.72,p.110, out-dez.1958.

MATOS, L. A. A formação do moderno professor do ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.30.n.71,p.145, jul-set.1958.

SILVA, F. A. A educação em duas comunidades do São Francisco. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.30.n.71,p.130, jul-set.1958.

SILVEIRA, J. A escola experimental do C.B.P.E. de Salvador, Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.29.n.69,p.59, jan-mar.1958a.

SILVEIRA, J. Considerações em torno do ensino da linguagem na escola primária. . **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.29.n.70,p.51, abr-jun.1958b.

1.1.16. Artigos na RBEP, em 1959

ALMEIDA JUNIOR, A. Ainda as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.33.n.76,p.5, out-dez.1959a.

ALMEIDA JUNIOR, A. Magistério do ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.31.n.74,p.288, abr-jun.1959b.

CARVALHO, I. M. Disciplina e liderança. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.31.n.73,p.147, jan-mar.1959.

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

DOCUMENTAÇÃO. Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.31.n.73,p.85, jan-mar.1959a.

DOCUMENTAÇÃO. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.31.n.74,p.65, abr-jun.1959b.

DOCUMENTAÇÃO. Relatório do Ministério da Educação, apresentado pelo Inep, ao Bureau International d'Education. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.31.n.74,p.195, abr-jun.1959c.

DOCUMENTAÇÃO. O Planejamento do sistema escolar público de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.32.n.75,p.109, jul-set.1959d.

DOCUMENTAÇÃO. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.33.n.76,p.76, out-dez.1959e.

FLORESTAN, F. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada . **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.32.n.75,p.28, jul-set.1959.

WEIL, P. A educação em face da pesquisa nacional sobre o nível mental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.31.n.73,p.20, jan-mar.1959.

1.1.17. Artigos na RBEP, em 1960

CARVALHO, A. P. Conceito de Didática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.34.n.79,p.282, jul-set.1960.

DOCUMENTAÇÃO. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.34.n.79,p.63, jul-set.1960a.

DOCUMENTAÇÃO. Emendas da 1ª Convenção em Defesa da Escola Pública ao Projeto de Diretrizes e Bases. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.34.n.79,p.87, jul-set.1960b.

INFORMAÇÃO do país. Didática do ensino normal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.34.n.80,p.158, out-dez.1960.

MASCARO, C. C. Custeio da educação e as reformas programadas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.34.n.80,p.60, out-dez.1960.

MOREIRA, R. J. O ensino primário paulista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.34.n.80,p.219, out-dez.1960.

1.1.18. Artigos na RBEP, em 1961

ABREU, J. Ensino médio em geral e ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.35.n.81,p.7, jan-mar.1961.

AZEVEDO, F. Gilberto Freyre e a cultura brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.35.n.81,p.25, jan-mar.1961.

DOCUMENTAÇÃO. Ação do I N E P e Centros de Pesquisas no quinquênio 1956-1960. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.35.n.81,p.93, jan-mar.1961a.

DOCUMENTAÇÃO. XXIII Conferência Internacional de Instrução Pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.35.n.82,p.67, abr-jun.1961b.

FLEURY, R. S. Livro didático. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.35.n.82,p.174, abr-jun.1961.

LOURENÇO FILHO, M. B. A educação e os estudos pedagógicos no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.35.n.82,p.52, abr-jun.1961a.

LOURENÇO FILHO, M. B. A propósito do centenário de John Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.35.n.82,p.157, abr-jun.1961b.

1.1.19. Artigos na RBEP, em 1962

ABREU, J. Escola Média no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.38.n.88,p.23, out-dez.1962.

ATRAVÉS de Revistas e Jornais. PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.38.n.88,p.174, out-dez.1962.

DOCUMENTAÇÃO. Conselho Federal de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.38.n.87,p.137, jun-set.1962a.

DOCUMENTAÇÃO. Inquérito sobre formação do professor primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.38.n.87,p.107, jun-set.1962b.

INFORMAÇÃO do país. I Seminário para Treinamento em Pesquisa Educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.38.n.87,p.202, jun-set.1962.

LEYS, W. A. R Novas tendências capazes de aproximar as filosofias americanas do Norte e do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.38.n.88,p.36, out-dez.1962.

LOURENÇO FILHO, M. B. Os jardins de infância e a organização escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.38.n.87,p.7, jun-set.1962.

1.1.20. Artigos na RBEP, em 1963

ABREU, Jayme. A equivalência de cursos na Lei de Diretrizes e Bases. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.40.n.92,p.177, out-dez.1963.

CUNHA, N; ABREU, J. Classes Secundárias Experimentais: balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.40.n.91,p.90, jun-set.1963.

DOCUMENTAÇÃO. Conselho Federal de Educação: currículos p a r a os cursos superiores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.39.n.89,p.157, jan-mar.1963a.

DOCUMENTAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação- texto definitivo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.39.n.90,p.91, abr-jun.1963b.

DOCUMENTAÇÃO. Conselho Federal de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.39.n.90,p.141, abr-jun.1963c.

DOCUMENTAÇÃO. Conselho Federal de Educação — seleção de estudos e pareceres. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.40.n.92,p.121, out-dez.1963d.

EDITORIAL. Plano trienal para a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.39.n.89,p.5, jan-mar.1963a.

EDITORIAL. Lei de Diretrizes — Reforma de base da educação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.40.n.92,p.3, out-dez.1963b.

LIVROS. Lima, Lauro de Oliveira, — A Escola Secundária Moderna. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.39.n.89,p.188, jan-mar.1963a.

LIVRO. Highet, Gilbert — A arte de ensinar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.39.n.90,p.184, abr-jun.1963b.

NOTAS para a História da Educação. Discurso do Ex-Ministro Gustavo Capanema no Palácio da Cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.39.n.89,p.160, jan-mar.1963.

PENTEADO JUNIOR, O. Rousseau e o método de ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:** Rio de Janeiro-RJ.v.39.n.90,p.63, abr-jun.1963.

TEIXEIRA, A, S. Gilberto Freyre, mestre e criador de Sociologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.40.n.91,p.29, jun-set.1963.

1.1.21. Artigos na RBEP, em 1964

ABU- MERHY, N. F. Colégio Universitário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.41.n.93,p. 100, jan-mar.1964.

ABREU, J. Modernos estudos de custos e de investimentos em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.42.n.95,p.195,jul-set.1964.

CALADO, A. Brado de alerta da Universidade do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.41.n.94,p.259,abr-jun.1964.

DOCUMENTAÇÃO. Atividades do I N E P em 1963. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.41.n.93,p. 52, jan-mar.1964a.

DOCUMENTAÇÃO. I Censo Escolar Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.42.n.95,p.60,jul-set.1964b.

DOCUMENTAÇÃO. Conselho Federal de Educação (Pareceres). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.42.n.95,p.116,jul-set.1964c.

LOURENÇO FILHO, M. B. Os pareceres de Rui sobre o ensino e suas fontes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.42.n.96,p.277, out-dez.1964d.

MARTINS, O. Metodologia das pesquisas educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.41.n.94,p. 134,abr-jun.1964.

TOLLE, P. E. Exame e redefinição do conceito de cátedra no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.41.n.94,p.134,abr-jun.1964.

1.1.22. Artigos na RBEP, em 1965

CARVALHO, M. M. Situação atual e tendências do ensino técnico comercial no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.44.n.99,p.72, jul-set.1965.

CHAGAS FILHO, C. Metodologia de nosso ensino médico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.43.n.97,p.25, jan-mar.1965.

FURTER, P. A juventude e o espírito da época: novas tarefas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.44.n.99,p.28, jul-set.1965.

MOREIRA, J. R. Alguns aspectos comparativos do ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro-RJ.v.44.n.99,p.7, jul-set.1965.

2. Bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – R. B. E. P.

Nesta seção, constam referências de textos com menções e/ou citações sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*- INEP, por tipo de texto. Esses estudos que foram sistematizados, aqui, em forma de referências foram localizadas em banco de dados *on-line*, repositórios e *sites*. Ademais, esclareço que as próximas subseções estão dispostas por ordem de importância e/ou validação acadêmica textual, a saber: livros, teses, dissertações, artigos, textos completos e resumos simples e expandidos. É preciso dizer que graças às discussões encontradas com a constituição desta repartição, foi possível elaborar o **Capítulo I** da tese em questão, garantindo assim, uma compreensão mais ampla sobre as discussões educacionais da *RBEP*. Um estado da arte sobre os estudos e pesquisas acerca da *RBEP*.

Os exemplares *on-line* das dissertações e teses sobre a *RBEP* podem ser encontrados, em sua grande maioria, nos bancos de dados da CAPES e CNPQ. Porém, houve aqueles exemplares que tive acesso restrito, por isso, busquei encaminhar mensagens aos autores pedindo, gentilmente, que me enviassem, por e-mail, cópias de suas pesquisas. Em relação aos artigos, textos completos e resumos simples e expandidos, encontrei-os em *sites* da internet os quais discriminei, minuciosamente, na

seção desta repartição cultural intitulada “Bases de dados disponíveis *on-line* e *sites* da internet”.

No **Quadro 2**, apresento, com base na repartição cultural elaborada, as subseções do documento “Bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, que contém **83** referências de textos com menções e/ou citações sobre a respectiva revista, organizadas por tipo de texto.

QUADRO 2 – Quantidade de referências de textos sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Subseções	Total por subseções
2.1 Bibliografia sobre RBEP	-
2.1.1 Menções e/ou citações em livros	3
2.1.2 Menções e/ou citações em teses de doutorado	17
2.1.3 Menções e/ou citações em dissertações de mestrado	24
2.1.4 Menções e/ou citações em revistas científicas.	30
2.1.5 Menções e/ou citações em textos completos em anais de eventos.	6
2.1.6 Menções e/ou citações em resumos simples e expandidos.	3
Total	83

2.1. Bibliografia sobre a RBEP

2.1.1. Menções e/ou citações em livros

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

GEBRIM, Virginia. Sales. *Psicologia e Educação no Brasil*. Goiás-GO: Editora UFG, 2002.

BRITTO, J. M. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) espelho da ação do INEP. In: MORAIS, J. S (org). *O INEP na visão de seus pesquisadores*. INEP: Brasília, 2008.

2.1.2. Menções e/ou citações em teses de doutorado

ALMEIDA, S. O. *As representações sobre o desenvolvimento na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1952-1964)*. 2012. 150 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista de Júlio Mesquita Filho. Araraquara-SP, 2012.

ALVARENGA, L. *A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil estudo bibliométricos dos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - 1944 -74*. 1996. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, 1996.

DANTAS, A. M. L. *c Urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: a gestão Lourenço Filho (1938-1946)*. 2001. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2001.

DOMINGUES, S. *Estudo histórico sobre a recepção da análise do comportamento de B. F. Skinner pelo campo educacional no Brasil (1961 – 1996)*. 2019. 305 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, 2019.

FERNANDES, A. M. C. *A psicologia da adolescência no discurso educacional no Brasil (1944-1959) um estudo sobre relações entre ciência do desenvolvimento e educação*. 2006. 277 f. Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte- MG, 2006.

GANDINI, R. P. C. *R. B. E. P (1944-1952): Intelectuais, Educação e Estado*. 1990. 342 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1990.

GIL, N. L. *A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira*. 2007. 409 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2007.

LIMA, M. A. R. *Perspectivas e percursos teórico–metodológicos nas pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos. Análises de publicações na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - 1980 a 2016*. 2019. 306 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, 2019.

LOPES, M. M. *Mitos e utopias na educação brasileira: o professor e a construção democrática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1946-1961)*. 2001. 231 f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ensino, Universidade Estadual Paulista de Júlio Mesquita Filho, Assis- SP, 2001.

RODRIGUES, J. R. G. *Formas de escolarização secundária e sócio- gênese de uma instituição escolar: o Ginásio Ruy Barbosa em Juazeiro, BA, (1953-1963)*. 2009. 334 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2009.

ROTHEN, J. C. *Funcionário Intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação*. 2004, 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2004.

SANT´ANA, A. M. *Educação, Estado e Poder: o Ensino Médio em debate na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1962-1972)*. 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2016.

SANTOS, J. D. *Formação continuada: cartas de alforria e controles reguladores*. 2006. 171f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2006.

SANTOS, F. H. T. *A vida do pensamento e o pensamento da vida: S udMennucci e a formação de professores rurais*. 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2015.

SILVA, A. C. G. *O espaço escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1966)*. 2008. 149 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2008.

TEIXEIRA, A. H. L. “*Uma escola sem muros*” *Colégio Estadual de Minas Gerais(1956-1964)*. 2011. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, 2011.

VIEIRA, E. *A intensificação da experiência educacional contemporânea: uma perspectiva arqueogenealógica*. 2016. 198 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2016.

2.1.3. Menções e/ou citações em dissertações de mestrado

AVELINO, W. F. *O cotidiano escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos(1984-2014)*. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Biomedicina, Universidade Estadual Paulista de Júlio Mesquita Filho. Rio Claro-SP, 2015.

BRAGHINI, K. M. Z. *O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*. 2005. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2005.

COSTA, M. M. *Ser e sentir-se docente: representações das dimensões emocionais do trabalho docente em periódicos educacionais e romances memorialísticos de professoras primárias (1950-1970)*. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Paulo, São Paulo-SP, 2016.

CHAVES, M. D. B. *Marcas de um discurso e manifestações impressas sobre organização da educação nacional nas publicações da RBEP – (1944-1946)*. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco - AC, 2016.

DANTAS, A. M. L. *Crônica de uma reforma anunciada: uma análise da seção e debates da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos anos de 1961-1962 e 1972-1973*. 1997. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 1997.

ENZWEILER, D. A. *Discursos sobre aprendizagem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo- RS, 2017.

FERRARI, R. M. *Uma idéia cujo tempo chegou: a institucionalização da avaliação de políticas públicas em educação no contexto do governo federal*. 2010. 234 f. Dissertação (Mestrado em Administração)- Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010.

FERREIRA, D. A. G. *A pesquisa educacional e a temática do financiamento nos anos de 1980 e 1990: revisitando os periódicos Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Cadernos de Pesquisa*. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, 2017.

GEBRIN, V. S. *Psicologia e Educação no Brasil: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 1996. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Samambaia - GO, 1996.

GIL, N. L. *Razão em números: a presença das estatísticas nos discursos educacionais divulgados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)*. 2002. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2002.

KISTEMACHER, D. *Avaliações e qualidade da educação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)*. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo- RS, 2010.

NASCIMENTO, L. J. *Seletividade no Ensino Primário e acesso ao ginásio nas décadas de 50 e 60 do século XX nos textos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 2016.

? f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA, 2016.

PERREIRA, C. C. *O pensamento de Anísio Teixeira na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP (de 1952 a 1964)*. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Acre, Rio Branco- AC, 2016.

ROSA, F. T. *Circulação de idéias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em periódicos educacionais científicos (1956-1961)*. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2014.

REZENDE, A. M. S. *Apropriações de teorias de Edward Lee Thorndike para o ensino dos saberes elementares matemáticos em revistas pedagógicas brasileiras (1920-1960)*. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão - SE, 2016.

RIBEIRO, E. A. *A recepção dos pragmatismos nos períodos educacionais brasileiros (1944-1964)*. 2006. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Júlio Mesquita Filho. Marília-SP, 2006.

RUSSO, D. A. *A escola como objeto de estudo: o conhecimento produzido em periódicos publicados pelo INEP (1995-2010)*. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de Júlio Mesquita Filho, Marília-SP, 2012.

SAAVEDRA, S. M. G. *Passos e descompassos de uma Instituição de Pesquisa Educacional no Brasil: a realidade do INEP*. 1988. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal- BR, 1988.

SILVA, G. B. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: mapeamento e problematização do conceito de ciência na pesquisa educacional (1944-1971)*. 2015. 166

f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, 2015.

SILVA, M. C. *Conhecimento pedagógico e escola: um exame a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1950-1971)*. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2005.

SILVA, M. A. *Um bê-a-bá de ordem e progresso: educação social e instrução escolar no Ceará dos anos de 1940*. 2017. 254 f. Dissertação (Mestrado em História Social)- Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2017.

SOUZA, A. A. *Pesquisa em Educação: aspecto do processo de institucionalização na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 2019. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, 2019.

VERÇOSA, P. S. *O discurso anisiano na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP no período de 1952 e 1964*. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco- AC, 2010.

XAVIER, J. B. *A relação entre tecnologias da educação na perspectiva da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1994)*. 2002. 296 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2002.

2.1.4. Menções e/ou citações em artigos de revistas

ALVARENGA, L. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v., 81, n., 198, p.244-272, 2000.

ALVARENGA, L. POLITICA EDITORIAL E ESTADO: estudo bibliométrico de artigos publicados na revista brasileira de estudos pedagógicos, 1944-74. *Inf. & Soc.: Est*, João Pessoa- PB, v., 13, n.1, p. 77-120, 2003.

ANDRE, M; CRUZ, G. B. A produção do conhecimento didático na RBEP (1998-2010). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.,93,n.,234, p. 443-462,2012.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação em periódicos brasileiros anteriores a 1962. *Psicol. Esc. Educ*, Maringá, v.,6,n.,2, p.193-200, 2002.

BORSATO, C; CUNHA, M. V. Possíveis fontes da estratégia didática de Betti Katzenstein. *História e Cultura*, Franca-SP, v., 5, n.,1, p.188-207, 2016.

BRAGANÇA, I. F. S. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.,82, n., 200/201/202, p. 7-14, 2001.

BRAGHINI, K. M. Z. Debates sobre formação e atuação de professores secundaristas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos anos 1950: uma discussão sobre o "novo" em educação. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v.,5,n.,9,p.136-155, 2010.

BRAGHINI, K. M. Z; BONTEMPI JUNIOR, B. As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v.,28, n.,3, p. 241-261, 2012.

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

BONTEMPI JUNIOR, B. A história da educação na RBEP (1999-2011). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.,93, n.,234, p.502-218, 2012.

CASTRO, A. D. A didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos um percurso de quatro décadas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 65, n. 150, p. 291-300, maio/ago, 1984.

CONSERTI, B; KISTEMACHER, D. Qualidade da educação e avaliação do rendimento escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964). *Revista História da Educação*, Rio Grande do Sul, v.,14, n.,32, p.53-76, 2010.

CUNHA, M. I. Educação superior em pauta: balanço das publicações na Rbep no período 1997-2011. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v., 93,n., 234, p. 389-400, 2012.

ENZWEILER, D. A. Discursos sobre aprendizagem no Brasil: uma análise da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964). *Pedagogía y Saberes*, Colombia, n., 49, p.189-200, 2018.

FIUZA, M. M; DRUMMOND, V. R. P; PITTELLA, M. C. Influência de autores franceses na literatura de educação no Brasil. *R. Esc. Biblioteconomia*, Belo Horizonte, v., 24, n., 1, p. 35-51, 1995.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo-SP, v.,30,n.,1, p.11-30, 2004.

LORENZ, K.M; CAMPOS, C. L. M; MACHADO, M. E; ALMEIDA, S. M. V. Uma análise das contribuições publicadas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Curitiba, *Educar*, v.,3,n.,?, p.88-99, 1984.

OLIVEIRA, M. A. M; CORSETTI, B. A cidadania na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: publicações entre 1995 e 2013. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v.,17,n.,1, p.232-244, 2018.

PAIVA, V. P. Educação Permanente: I- ideologia educativa ou necessidade econômico-social?. *Síntese Revista de Filosofia*, UBERABA, v., 4, n., 9, p. 67-97, 1977.

ROTHEN, J. C. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.,86,n.,212, p. 189-224, 2005.

SAVIANI, D. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.,65 , n., 150, p.273-290, mai./ago. 1984.

SAVIANI, D. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v., 93,n., 234, p. 291-322, 2012.

SEVERINO, A. J. A Filosofia da Educação na Rbep: o debate filosófico nos últimos 15 anos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v., 93, n., 234, p. 519-536, 2012.

ROSAS, P. A Psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.,65,n.,150,p.315-334, mai/ago.1984.

SIGUISSARDI, V; SILVA JÚNIOR, J. R. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v., 79, n.193, p.95-112, 1998.

SILVA, A. M. M; PORTO, Z. G. A alfabetização e o ensino fundamental: um balanço dos estudos no período de 1998 a 2011. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília,v.,93,n.,234, p.463-485, 2012.

SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação educacional: tratamento do tema na Rbep no período de 1998 a 2010. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v., 93,n., 234, p. 372-388, 2012.

VELLOSO, J. O financiamento da educação na Rbep: temas dos últimos 15 anos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v., 93, n.,234, p. 352-371, 2012.

WEBER, S. A Rbep e as políticas educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v., 93, n., 234, p. 323-352,2012.

WITTKOWSKI, J. R. T; COSTA, S. P; MENEGHEL, S. M; R. M, MARTINS. O professor de educação superior nas políticas de inclusão e de ações afirmativas. *Braz. J. of Develop*, Curitiba-PR, v., 5,n., 9, p. 13789-13805, 2019.

2.1.5. Menções e/ou citações em anais de eventos científicos

GIL, N. Estatísticas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (década de 1940). XXVII Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27., 2004, Caxambú/MG. Anais... Rio de Janeiro: Anped, 2004.

KISTEMACHER, D; CORSETTI, B. Avaliação do rendimento escolar: princípios pedagógicos e políticos no contexto da experiência democrática brasileira. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, I SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE INDICADORES DE QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1.; 2011, Santa Catarina. Anais... Joaçaba-SC: UNOESC, 2011.

LIMA, E. C; MACHADO, V. L. C. Estudo sobre a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental. In: II ENCONTRO DE INICIAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO, 2.;2012, Campinas. Anais eletrônicos... Campinas-SP: PUC, 2012.

NICOLAI FILHO, R. Memórias do chumbo: desvelando o papel do INEP através da RBEP. In: XI JORNADA DO HISTERBR, SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO NO BRASIL, 11.,2013, Campinas. Anais eletrônicos.... Cascavel-PR: HISTERBR, 2013.

ROSA, F. T; DALLABRIDA, N. Ensino Secundário brasileiro na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1956-1961). In: VIII COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, SOCIEDADE, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO. 8., 2013, Florianópolis-SC. Anais eletrônicos... Florianópolis: UDESC, 2013.

SANTOS, Maria Natividade; LOPES, Amélia, REGO, Belmiro. A prática partilhada na comunidade RBEP através da plataforma. In: I ENCONTRO DA UNIVERSIDADE DO MINHO, 1., 2010, Portugal. Anais eletrônicos... Braga: Universidade do Minho, 2010.

2.1.6. Menções e/ou citações em resumos simples e expandidos

ABDALLA, I. G. Avaliação e expansão da educação superior em periódicos educacionais. In: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DA REDE UNIDA, 11., 2014, Fortaleza. Anais *on-line*. Campo Grande/ MS: UCDB.

LIVÉRIO, A. A educação comparada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (desde 1944): um estudo sobre os artigos publicados e suas referências. In: XXIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA USP, 23., 2015, São Paulo. Anais *on-line*. São Paulo/SP: SIICUSP, 2015.

MEN, L; BEZERRA, C; NEVES, F. M; RODRIGUES, E. Investigando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), de 1985 a 2003. In: IV ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 4., 2005, Maringá. Anais *on-line*. Maringá/PR, 2005.

Considerações finais

Considero que a sua elaboração destas repartições culturais foi primordial para que eu pudesse visualizar os possíveis documentos utilizados para desenvolver minha tese de doutorado, tendo em vista que as fontes primárias encontram-se na **primeira repartição** exposta neste texto. Outro ponto considerável é que ao formular este documento com suas repartições de pesquisa, ofereço subsídios para que outros pesquisadores desenvolvam pesquisas sobre Didática e Formação de Professores, na *RBEP*. Em uma visão similar, Belloto (1979) enfatiza que o trabalho do pesquisador é, de alguma forma, atravancado a partir do momento em que a organização dos documentos não existe, ou, existe de forma sumária, isto é, quando os documentos ficam esparsos em inúmeros acervos. Por isso, é importante o ofício do bibliotecário e arquivista que: catalogam, inventariam, ordenam, classificam, dentre outras formas de organização de arquivos. Concluo, que, este exercício do pesquisador em, no meu caso: identificar, reunir, selecionar, sistematizar essas fontes documentais, está, por sua vez, organizado no instrumento e/ou repartição cultural “Bibliografia sobre Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1968)”; e a bibliografia básica, isto é, a revisão bibliográfica consta no instrumento e/ou repartição cultural intitulado “Bibliografia sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em livros, teses,

dissertações, artigos científicos; e textos completos e resumos em eventos científicos”, possibilitou-me chegar até às análises sobre aspectos da Didática e Formação de Professores na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre 1944 e 1968.

Instituições e acervos

Acervos físicos em:

- **Marília-SP:**

Acervo da Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 377 – Campus Universitário – Caixa postal 181 – Marília/SP – CEP: 17525-900.

Home page: <http://www.marilia.unesp.br/#!/biblioteca/biblioteca-digital/>

- **São Paulo-SP**

Acervo Arquivo Público do Estado de São Paulo

Endereço: Voluntários da Pátria, 596. Bairro: Santana. CEP: 02010-000. São Paulo/SP.

Home Page: www.arquivoestado.sp.gov.br

Telefone: (11) 2089- 8100

Responsável: Izaías José de Santana.

Biblioteca EFLCH Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. “Universidade Estadual de São Paulo”- campus de Guarulhos-SP

Acervo: Centro do Professorado Paulista “SudMennuci”.

Endereço: Entrada do Caminho Velho, nº 333. Bairro: Jardim Nova Cidade. Cidade: Guarulhos. Estado; São Paulo-SP.

e-mail: biblioteca.guarulhos@unifesp.br

Telefone: (11) 5576-4848 Ramal: 6050.

Responsável: Caio Batista da Silva, bibliotecário- CRB – 89501.

Bases de dados disponíveis on-line e sites da internet

Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Educação da Universidade São Paulo (USP).

Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/biblio.htm>

Hemeroteca Digital Brasileira. Biblioteca Nacional Digital do Brasil.

Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/correio-manha/089842>

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) do Ministério da Educação (MEC).

Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>

ScientificElectronic Library Online (SCIELO).

Disponível em: <http://www.scielo.br/>

Banco de Dados Bibliográficos da Universidade de São Paulo (USP).

Disponível em: <http://dedalus.usp.br:4500/ALEPH/por/USP/USP/DEDALUS/STARTA>.

Centro de Referência em Educação “Mário Covas” (CRE)- Núcleo de memória da Educação paulista.

Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>.

Catálogo da Biblioteca Circula.

Disponível em: <http://bibliotecacircula.prefeitura.sp.gov.br>.

Base de Dados da Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Disponível em: <http://www.parthenon.biblioteca.unesp.br>.

Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses>.

Portal Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>

Banco de Teses e Dissertações da USP.

Disponível em: <http://www.theses.usp.br>

Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (LIVRES) – da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP.

Disponível em: <http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/>

Bases de Dados do Sistema de Bibliotecas da Universidade de Campinas (Unicamp).

Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br>

Acervo *on-line* do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) da Universidade de Campinas (UNICAMP).

Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>.

Biblioteca Digital de Obras Raras, Especiais e Documentação Histórica da (USP).
Disponível em: <http://obrasraras.sibi.usp.br>

Biblioteca Digital da Unicamp (LIBDIGI).
Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/>

Catálogos da Fundação Biblioteca Nacional (FBN).
Disponível em: <http://catalogos.bn.br/>

Biblioteca Nacional Digital do Brasil (BN).
Disponível em: <http://www.bn.br/bndigital/>

Faculdade de Direito do Largo do São Francisco (USP).
Seção “A faculdade – História”
Disponível em: <http://www.direito.usp.br/>

Bancos de Dados Bibliográficos da USP – Universidade de São Paulo.
Disponível em: <http://dedalus.usp.br>

Site Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro (CPDOC).
Disponível em: http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_jardim.html

Site de Busca “Google”.
Disponível em: <http://www.google.com.br>

Site de Busca “Google Acadêmico”.
Disponível em: <http://scholar.google.com.br/>

Acervo Histórico da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo.
Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/web/acervo2/index_acervo.htm.

Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>

Sistema Eletrônico de Editorial de Revista (UFU).
Disponível em: <http://seer.ufu.com.br>

Projeto Memória da Leitura (UNICAMP).

Referências consultadas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Normas de Referências (NBR)- 6023. Rio de Janeiro, 2018.

BELLOTTTO, H. L. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. In: Congresso Internacional de Arquivologia, 4, **Anais...**, p.133-147, 1979.

DE CERTEAU, M. “A operação histórica”. In: LE GOFF, J; NORA, P. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.