



Fundamentos pedagógico-educacionais renovadores e tecnicistas e teorias técnicas do currículo: determinações históricas e implicações para o pensamento educacional brasileiro

Renovating and technicist pedagogical-educational foundations and technical curriculum theories: historical determinations and Brazilian educational thought implications

Fundamentos pedagógico-educativos renovadores y tecnicistas y teorías curriculares técnicas: determinaciones históricas e implicaciones del pensamiento educativo brasileño

Júlio César Maia

Universidade Estadual de Goiás (Brasil)
<https://orcid.org/0000-0002-7162-2136>
<http://lattes.cnpq.br/1566093335953705>
jcesarm@outlook.com

Carla Carolina Rodrigues da Silveira
Universidade Federal de Goiás (Brasil)
<https://orcid.org/0000-0002-8846-1519>
<http://lattes.cnpq.br/4217406718513546>
ccarolr@gmail.com

Michele Silva Sacardo

Universidade Federal de Jataí (Brasil)
<https://orcid.org/0000-0003-4193-3766>
<http://lattes.cnpq.br/3823041497150247>
smichele@ufj.edu.br

Resumo

O artigo objetiva resgatar o movimento de ascensão das teorias pedagógicas, educacionais e curriculares renovadoras e tecnicistas. Fragmenta-se, inicialmente, em quatro seções, respectivamente orientadas à apresentação: i) da resposta encontrada pelos fundamentos pedagógico-educacionais renovadores ao tradicionalismo; ii) do progressivismo de J. Dewey enquanto primeira ofensiva das teorias técnicas do currículo; iii) do tecnicismo de F. Bobbitt enquanto segunda ofensiva e; iv) da síntese técnico-linear de R. Tyler enquanto terceira e última ofensiva desse conjunto de teorias. Objetiva, em seguida, apreender ainda a chegada dessas teorias ao Brasil. Para tanto, duas outras seções são evidenciadas, orientadas respectivamente à apresentação: i) do contributo dos pioneiros da educação para a crítica dos fundamentos pedagógico-educacionais tradicionais e difusão das teorias técnicas do currículo nesse país e; ii) dos obstáculos assumidos pela ênfase progressivista renovadora a partir da fixação das ideias técnico-lineares do currículo sobre o componente educacional brasileiro.

Palavras-chave: História da educação. História do currículo. Pensamento educacional.

Abstract

The article aims to rescue the ascension movement of pedagogical, educational and curricular renovating and technical theories. It is divided into four sections, respectively oriented to the presentation: 1) of the answer found by the renovating pedagogical-educational foundations to traditionalism; 2) of J. Dewey's progressivism as the first offensive of the curriculum technical theories; 3) of F. Bobbitt's technicality as a second offensive and; 4) of R. Tyler's technical-linear synthesis as the third and last offensive of this theories. Aims to apprehend the arrival of these theories in Brazil. Two other sections are highlighted, respectively oriented to the presentation: 1) of the educational pioneers contribution to the critique of traditional pedagogical-educational foundations and the curriculum technical theories dissemination in that country and; 2) of the obstacles taken by the renovating progressive emphasis from the fixation of the curriculum technical-linear ideas on Brazilian educational component.

Keywords: Education history. Curriculum history. Educational thinking.

Resumen

El artículo tiene como objetivo rescatar el auge de las teorías pedagógicas, educativas y curriculares que son renovadoras y técnicas. Inicialmente se divide en cuatro temas, orientados respectivamente a la presentación: 1) de la respuesta encontrada por las bases pedagógicas-educativas renovadoras al tradicionalismo; 2) del progresivismo de J. Dewey como la primera ofensiva de las teorías técnicas del currículo; 3) del tecnicismo de F. Bobbitt como segunda ofensiva y; 4) de la síntesis técnico-lineal de R. Tyler como tercera y última ofensiva de este conjunto de teorías. Pretende, posteriormente, comprender la llegada de estas teorías a Brasil. Para ello, se destacan otros dos temas, orientados respectivamente a la presentación: 1) del aporte de los pioneros de la educación a la crítica de los fundamentos pedagógico-educativos tradicionales y difusión de las teorías técnicas del currículo en ese país y; 2) de los obstáculos asumidos por el énfasis renovador progresivo desde la demarcación de las ideas técnico-lineales del currículo sobre el componente educativo brasileño.

Palabras clave: Historia de la educación. Historia del currículo. Pensamiento educativo.

Recebido: 12/09/2023

Aprovado: 03/01/2024

Introdução

O alvorecer do século XX, de acordo com a ótica gramsciana, significou a reafirmação de um consenso, pelos grupos sociais dominantes, em favor de sua hegemonia. Não por acaso tal reafirmação ocorreu em solo norte-americano após a Primeira Guerra Mundial. A ascensão econômica daquela região, somada à descontinuidade capitalista vivenciada pela Europa, tornavam os Estados Unidos da América (EUA) capacitados a sanar as contradições acumuladas pelo Estado burguês a partir da Revolução Industrial.

Nesse ínterim o componente educacional, que desde o século XVI se transformava, tornava-se ferramenta cara ao Estado burguês: resguardado por ideais “democráticos” cultuados pelo liberalismo, tal componente (a partir do organismo escolar) deveria assegurar a formação do “sujeito coletivo” aos parâmetros do capitalismo industrial. Dessa premissa saltam as teorias renovadoras da educação e da pedagogia e as teorias técnicas do currículo.

Saviani (2005a, 2008) ilustra a contraposição entre teorias tradicionais e teorias renovadoras educacionais e pedagógicas: o primeiro grupo exalta a “teoria” sobre a “prática”, e o segundo a “prática” sobre a “teoria”. Os fundamentos pedagógico-educacionais acometidos às teorias tradicionais, sobretudo às vertentes religiosa e leiga, deram vazão à aos fundamentos pedagógico-educacionais renovadores, em especial à vertente escolanovista.

Para Saviani (2005a, 2008) essa transição representou a descentralização dos “métodos de ensino” e a consolidação dos “métodos de aprendizagem”: a descentralização da “teoria” – da formação intelectual e concentração do papel docente e do papel do aluno respectivamente na transmissão e assimilação do conhecimento – e centralização da “prática” – da formação manual, centralidade do papel do aluno na construção do conhecimento e do papel docente como “coadjuvante” do papel do aluno.

Sobre o movimento de renovação dos componentes educacional, pedagógico e curricular no inaugurar do século XX, Manacorda (1992) destaca: i) a adequação do processo de trabalho ao componente educacional a partir da instrução técnico-profissional, ou seja, a nova importância atribuída pelos organismos escolares ao desenvolvimento de capacidades produtivas e especializações para o trabalho e; ii) a descoberta e implementação da psicologia infantil e suas exigências “ativas”, isto é, a exaltação de uma orientação escolar para a “espontaneidade”, para a livre iniciativa do indivíduo e para sua formação intelectual e moral.

Nas próprias palavras do autor cabe pensar como “[...] a instrução técnico-profissional [...] e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, [...] se baseiam num mesmo elemento formativo [...] e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente” (p. 305). Verificava-se o recuo dos “métodos de ensino” alusivos às teorias tradicionais: métodos que negavam a possibilidade do indivíduo se deparar com o desenvolvimento da própria “autonomia”, logo feriam o ideal democrático cultivado pelo liberalismo econômico em tempos de capitalismo industrial.

Valdemarin (2006) apreende como as questões sobre o saber docente, alvitadas pelos “métodos de ensino”, tornam-se alvo de inflexão com a intensificação dos “métodos de aprendizagem”. Saviani (2005a) explicita que os “métodos de aprendizagem” conceberam um modelo de formação alinhado ao esfacelamento do “saber docente”.

Desses elementos introdutórios, que apresentam o inaugurar do século XX como nascedouro do capitalismo industrial responsável pela fixação de um novo “sujeito coletivo” e, por conseguinte, do surgimento de teorias pedagógicas, educacionais e curriculares alinhadas a essa tarefa, o propósito desta investigação pode ser evidenciado.

Trata-se, inicialmente, de resgatar a ascensão das teorias pedagógicas, educacionais e curriculares renovadoras e tecnicistas. Para tanto se fragmenta em quatro seções, orientadas à apresentação: i) da resposta encontrada pelos fundamentos pedagógicos-educacionais renovadores ao tradicionalismo; ii) do progressivismo de John Dewey (1859-1952) enquanto

primeira ofensiva das teorias técnicas do currículo; iii) do tecnicismo de John Franklin Bobbitt (1876-1956) enquanto segunda ofensiva e; iv) da síntese técnico-linear de Ralph Winfred Tyler (1902-1994) enquanto terceira e última ofensiva desse conjunto de teorias.

Na sequência a investigação estuda a chegada dessas teorias ao Brasil. Duas outras seções são evidenciadas, orientadas à apresentação: i) do contributo dos pioneiros da educação para a crítica dos fundamentos pedagógico-educacionais tradicionais e difusão das teorias técnicas do currículo e; ii) dos obstáculos da ênfase progressivista renovadora a partir da fixação das ideias técnico-lineares do currículo ao componente educacional brasileiro.

1. Fundamentos pedagógico-educacionais renovadores: o escolanovismo e a “pedagogia ativa” como resposta ao tradicionalismo

No ínterim de abandono dos “métodos de ensino” emergem os fundamentos pedagógico-educacionais renovadores e a constituição das teorias técnicas do currículo. Aranha (2006) enfatiza que tais fundamentos assumem no pragmatismo filosófico o seu ponto de origem. Deixa claro como os “métodos de aprendizagem” se opõem às bases filosóficas do idealismo e insistem no “equivoco” da redução do verdadeiro ao útil, privilegiando a prática e a experiência em relação ao conhecimento sistematizado¹.

O pragmatismo filosófico influenciou as teorias renovadoras, sobretudo aquelas aliadas à noção de “educação ativa”. As experiências desse grupo específico se identificaram por Escola Nova (ou movimento escolanovista): tal movimento, para Gadotti (2001), caracteriza-se pela mobilização, por diferentes nações (inclusive sensíveis a processos hegemônicos distintos²), de uma ação pedagógica fundamentada na atividade prática (ou experiência). As

¹ Vale fazer menção à principal referência dessa corrente filosófica, William James, a fim de ilustrar como repercutiram suas influências sobre as teorias educacionais, pedagógicas e curriculares. James (2005), na “segunda conferência”, “O que significa o pragmatismo”, compilada pela edição referenciada, deixa claro como a etimologia desse termo recorre à palavra *práigma*, cujo significado remete a “ação”, “prática” e “prático”. Salienta ainda que o termo em questão foi cunhado pela primeira vez pelo filósofo norte-americano Charles Peirce no ano de 1878: na ocasião, afirma James (2005, p. 44-45), C. Peirce, “[...] após salientar que nossas crenças são realmente, regras de ação, dizia que, para desenvolver o significado de um pensamento, necessitamos apenas de determinar que conduta está apto a produzir: aquilo é para nós o seu único significado”. Assim, James (2005) deixa claro como a “clareza perfeita” do pensamento acerca de um objeto ou fenômeno advém dos efeitos cabíveis à natureza prática desse objeto ou fenômeno, portanto somente se faz verdadeiro e importante aquilo que promove sensações e, conseqüentemente, razões práticas funcionais. A corrente filosófica pragmática apreende como natural o movimento de reinvenção da realidade, ou seja, entende que a realidade se constrói continuamente, e se fixa, em cada instante de sua própria renovação, a partir de um critério determinado de utilidade prática. Nessa lógica todo padrão de desenvolvimento que “satisfaça as necessidades materiais” do ser humano, isto é, toda “experiência” humana que se apresenta, ainda que minimamente, “útil”, é verdadeira, pois carrega razões práticas funcionais. A noção de experiência, portanto, é sobressaltada pelos pragmáticos. Não obstante, tal noção de “experiência” como norte do desenvolvimento humano, como também de adequação ao real por meio do enaltecimento de uma utilidade prática, faz-se notória no âmbito do assenso das teorias renovadoras e da alocação remetida a essas para com os chamados “métodos de aprendizagem”.

² As teorias renovadoras apregoadas à noção de “educação ativa” não serviram, tão somente, à impregnação de uma plataforma hegemônica liberal-burguesa. Gadotti (2001) deixa claro como é equivoco pensar o oposto: para ele muitos educadores socialistas foram influenciados por esse movimento. Bittar e Ferreira Junior (2015), em estudo sobre a educação russa durante o período revolucionário, localizam pontos de conexão com as ideias de J. Dewey, teórico ícone do movimento escolanovista. Vale apreender a passagem, resgatada por Manacorda (1992, p. 301), em que Lênin, líder dos bolcheviques durante a revolução, dirige-se à esposa Nadezja Krupskaya, pedagoga e responsável pela educação extra-escolar soviética à época, acerca do testemunho de um emigrante russo sobre o modelo educacional cultivado pelos norte-americanos: “É preciso estudar minuciosamente a experiência americana, é preciso fazer nosso tudo aquilo que se conseguiu conquistar nos países capitalistas, avaliá-lo com base no critério da nossa posição marxista e ver o que nos convém e o que não nos convém”.

referências desse movimento, para além da base filosófica pragmática, torna claro Gadotti (2001), aliam-se às experiências de Vittorino da Feltre (1378-1446)³.

O movimento escolanovista é demarcado por experiências que tinham em comum a autoformação individual, a atividade prática e a experiência como princípios de organização do trabalho pedagógico. Cambi (1999) define enquanto característica comum dessas experiências a dependência, por parte dos processos cognitivos, da ação. Pressupunham, tais experiências, essencialidade ao fato de o componente educacional sofrer interferências externas e, por conseguinte, não se limitar à artificialidade das teorias tradicionais.

Não por acaso as experiências norte-americanas correlatas às teorias renovadoras ganharam forte impulso no transcurso da história da educação e das ideias pedagógicas: dessa evidência o presente estudo parte do contexto norte-americano, especificamente aliado à figura de J. Dewey, para a difusão do pensamento escolanovista. Faz-se importante, entretanto, ressaltar a outros nomes influente na difusão desse pensamento, como Cecil Reddie (1858-1932), Edmond Demolins (1852-1907), Gustav Wyneken (1875-1964), Georg Michael Kerschensteiner (1854-1961) e Maria Montessori (1870-1952).

Vale concentrar em J. Dewey – considerado por Cambi (1999, p. 546) o “[...] teórico mais orgânico de um novo modelo de pedagogia, [...] experimentalista mais crítico da educação nova, [...] intelectual mais sensível ao papel político da pedagogia e da educação, vistas como chaves mestras de uma sociedade democrática” –, no entanto, para evidenciar os fundamentos pedagógico-educacionais renovadores, como também técnicos do currículo.

2. O progressivismo de J. Dewey enquanto primeira marca das teorias técnicas do currículo

Filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, J. Dewey demarca a difusão do pensamento escolanovista. Não por acaso é apontado como um dos mais influentes precursores ao estudo do currículo: sua contribuição ao movimento renovador costuma ser alocada ao conjunto das teorias técnicas curriculares. Tais teorias, afirma Malta (2013), são aproximadas à investigação de saberes “propícios” ao organismo escolar em resposta a reafirmação de consenso pela via liberal-democrática nas primeiras décadas do século XX.

Pacheco (2009) denomina “teoria da instrução” essa conformação adotada pelo currículo: o “sujeito coletivo”, no entorno do componente educacional, seguia o desenvolvimento das relações capitalistas de produção, assim o currículo assumia forma de instrução e, por meio da transmissão formal dos saberes “propícios”, assegurava o processo hegemônico dos grupos sociais dominantes. A “teoria da instrução” demarca o contexto em que se fixam as teorias técnicas do currículo: representa a idealização de um componente educacional que atendia aos ímpetus industrialistas de um tipo particular de capitalismo.

Ainda que compartilhem de um mesmo fim, ambas as ênfases distinguidas por Manacorda (1992) que caracterizam as teorias renovadoras (técnico-profissional e “educação ativa”), refletem as duas diferentes concepções curriculares atribuídas às teorias técnicas (o progressivismo e o tecnocratism). Tais concepções se aliam ao estudo de Silva (2017), que no bojo das teorias técnicas do currículo (por ele denominadas teorias “tradicionais”) apreende

³ Educador humanista italiano dos séculos XIV e XV, V. Feltre se destaca como precursor de concepções pedagógicas posteriormente difundidas. Dentre tais concepções, Rodrigues (2018) destaca a escola gratuita para os “desafortunados”, a postura do professor, a noção de raciocínio independente, a proposta de ensino gradual etc. A maior aproximação que pode ser feita entre as teorias renovadoras e V. Feltre se caracteriza pela exclusividade à orientação do componente educacional ao interesse dos alunos. Rodrigues (2018, n. p.) assim se posiciona sobre a “*Casa Giocosa*” de V. Feltre: “Fez dotar de móveis a sua escola que estabeleceu em 1423 numa Vila de Mântua [...] onde se viam pinturas e desenhos em que apareciam crianças a brincar com todo o tipo de brinquedos. Afastada da agitada e mundanal vida cortesã, ele vivia nela com os [...] alunos [...], pelo qual foi considerada como a primeira escola pupila secular. E pode considerar-se também como uma verdadeira escola nova, em que reinava um clima de alegria e liberdade e [se corrigiam] [...] os abusos correntes da época [...]”.

duas distintas óticas renovadoras: i) a progressivista, que sobrelevava o ímpeto democrático-liberal aos interesses meramente econômicos e; ii) a tecnocrática, cuja formação do “sujeito coletivo” se orienta às demandas produtivas e econômicas.

A peculiaridade de J. Dewey, afirma Malta (2013), alia-se à primeira dessas óticas, ao recusar o empreendedorismo como princípio educativo e apontar a difusão de princípios democrático-liberais: “avança” sobre as teorias tradicionais pelo caminho do progressivismo, interessado na generalização do componente educacional a partir do enaltecimento dos ideais liberais de “autonomia”, “liberdade”, “responsabilidade” etc. Dalbosco (2010) assegura que as ideias de ensino como “transmissão” e aprendizagem como “memorização de conteúdos”, caras às teorias tradicionais, estancavam o “ideal democrático de educação” e a convicção de que “a aprendizagem se baseia no fazer” (na “atividade prática”).

Facci (2004) afirma ter sido J. Dewey cético das práticas pedagógicas que defendiam obediência e submissão: importava a ele que o componente educacional fosse continuamente construído a partir da “experiência concreta, ativa e produtiva” de cada indivíduo singular. A ideia de “experiência”, que se aproxima do pragmatismo filosófico, ajusta-se à concepção deweyana de educação: Teixeira (1978) concede o maior mérito dessa concepção à integração da “[...] aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida)” (p. 119).

Em “Democracia e educação”, de 1916, Dewey (1979) justifica a afinidade de suas ideias ao pragmatismo filosófico: ao criticar as teorias tradicionais e seus “métodos escolásticos” (“métodos de ensino”), deixa claro seu posicionamento realista (não idealista), pragmático e renovador. Defende a predominância do corpo, do ambiente externo e das condições corpóreo-sensitivas como fontes de apropriação do conhecimento: esses elementos correspondem, para ele, às “experiências” a partir das quais a educação deve se afirmar.

Dewey (1979) se depara, na altura inaugural do século XX, com a tarefa de contrapor o essencialismo filosófico e toda a sua inferência sobre o componente educacional representada pelas teorias tradicionais: refutar a substancialidade disposta à “mente”, por tal corrente filosófica, a partir do crivo do realismo e do pragmatismo, demarcava sua investida.

É desse posicionamento teórico-filosófico que J. Dewey se ocupa de uma reflexão sobre o componente educacional. Cambi (1999, p. 548) assumindo que o papel central dessa reflexão, para J. Dewey, conformava-se aos anseios liberal-democráticos, afirma: o componente educacional deve se comprometer em formar “todo cidadão para e na democracia” a partir de uma concepção renovada de educação que o permita se deparar com o significado da autonomia, da livre-iniciativa e da liberdade. Assim, complementa Gesser (2002), J. Dewey se colocava mais disposto à seguridade dos ideais democráticos, e conseqüentemente à experiência e ao interesse humano como pressupostos do componente educacional, do que propriamente aos impulsos econômicos e produtivistas.

Em “A escola e a sociedade”, de 1899, Dewey (2002) esclarece como seria problemático a escola se manter, ao passo das teorias tradicionais, aquém da “transformação social” tensionada pelo “avanço” das relações capitalistas de produção no transcorrer da transição entre os séculos XIX e XX. Para Dewey (1979) o movimento “progressivo” traçado pelo componente educacional, disposto a enxergar a escola como uma sociedade em miniatura, faz-se lúcido: o organismo escolar não somente deveria se adequar às transformações sociais, mas promover o ideal democrático-liberal e ofuscar, em consequência, o caráter repressivo e autoritário gestado pelas teorias tradicionais.

Dalbosco (2010, p. 57) deixa claro como J. Dewey recriminava a “[...] prioridade da atividade espiritual em nome da dispensa da experiência e a ênfase no papel do educador em detrimento da redução do papel do educando à condição de mero espectador”. Presumia ser de tal prioridade que a dualidade corpo-mente se fortalecia, e junto dele um componente educacional autoritário e vertical, incompatível com o ideal de sociedade democrática e liberal. Para Dewey (1979) o rompimento dessa dualidade se ampara ao conceito de ser humano como “organismo agente”, capacitado a intervir na realidade com base numa rede de interações e relações provinda de seu acúmulo de experiências.

O modelo de educação progressiva, a partir do qual se postam as “teorias da instrução”, no campo do currículo, pressupunha a quebra da transmissão discursiva (por parte do professor) e do armazenamento passivo (pelo aluno): tal engrenagem, designativa das teorias tradicionais, refutava a noção de “organismo agente” zelada por J. Dewey.

Moreira (1990) deixa claro ser a crença de J. Dewey na educação progressiva condutora do “progresso social”, tendo em vista sua acuidade na integração do conhecimento sistematizado às experiências particulares. Não obstante, Manacorda (1992) adverte: dado o caráter liberal-democrático da tendência progressivista, a noção de “progresso social” jamais pode ser confundida com aquela cultivada pelas tendências socialistas. Há em J. Dewey, continua, “[...] a conclamada finalidade de educar o indivíduo para participar da mudança, concebida como a progressiva evolução de um estado de coisas em si positivo” (p. 320): tal leitura torna a tendência renovadora coadjuvante do projeto burguês de sociabilidade.

Para tratar da noção de progresso social, ou “socialização” em meio à ótica deweyana, Manacorda (1992) parte do seguinte pressuposto: “‘Social’ ou socialidade, evidentemente, não significa socialismo, já que existe uma sociedade e uma socialidade burguesas” (p. 316). E continua: “[...] embora Dewey não seja insensível aos problemas sociais e às instâncias socialistas, todavia, na sua insistência sobre a função social da escola, precisamos destacar sobretudo alguns vestígios daquilo que chamaríamos de ilusão pedagógica [...]” (p. 316).

Cabe assegurar, logo, que o progressivismo de J. Dewey compartilha da importância dada à “socialização da educação”, no entanto, tal perspectiva apreende no modelo liberal-democrático sua marca, isto é, concilia o componente educacional ao elemento trabalho em sua conotação alienada, porque sujeita aos ímpetus do capitalismo industrial. Portanto o ideal liberal-democrático concebido pela perspectiva educacional de J. Dewey busca conceber a própria formação do novo “sujeito coletivo” moderno: livre, autônomo, responsável etc. e, não obstante, coadjuvante de uma “transformação” social cujas contradições reais não sejam interpeladas negativamente, mas como um “estado de coisas em si positivo”.

Lopes e Macedo (2010), ao investigarem a contribuição de J. Dewey para o currículo, apreendem como a noção de experiência, orientada à prática de princípios democráticos, tomava forma de princípio educativo. Esclarecem que “O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais” (p. 23), isto é, na importância de a escola suscitar ao indivíduo problemas a serem resolvidos de modo democrático e cooperativo.

3. Antítese progressivista: o tecnicismo de F. Bobbitt e suas contribuições para as teorias técnicas do currículo

Aliada ao conjunto das teorias renovadoras da educação e da pedagogia se encontra também a tendência tecnocrática do currículo, que mesmo não compartilhando dos anseios “progressivistas” e da ideia de “educação ativa”, presumia o fortalecimento do processo hegemônico burguês. Se pela via do progressivismo e do escolanovismo o projeto ideológico burguês se engrandecia num componente educacional favorecedor da “autonomia” e “liberdade” individual, pelo tecnocratismo o mesmo projeto ideológico se nutria de um componente educacional compromissado ao desenvolvimento de “habilidades” profissionais e influenciado pelos princípios tayloristas da administração científica.

Tomam forma de pauta maior o planejamento e o controle da educação a partir da mentalidade empresarial: longe de uma tendência que enaltece a autonomia individual, o tecnocratismo adota como eixo do trabalho pedagógico a atividade prática orientada ao desenvolvimento das relações capitalistas de produção. Pode-se dizer que o conhecimento recebe agora forma de experiência planejada a partir de finalidades pré-determinadas.

O tecnocratismo pode ser resgatado no horizonte do positivismo filosófico, emergido no século XIX, da exaltação do conhecimento científico (atribuído às ciências da natureza), como

fórmula para desvendar as leis do universo. O componente educacional, evidencia Gadotti (2001), concebia à filosofia do francês Augusto Comte (1798-1857) uma posição alternativa.

Dentre os volumes que compõem seu “Curso de filosofia positiva”, publicados entre 1830 e 1842, Comte (1978) formula que os “ideias revolucionárias” (Iluminismo e Revolução Francesa) fracassaram pela “ausência de concepções científicas”. A verdadeira ciência, “positiva”, tomaria como fatos os fenômenos da humanidade: seria neutra, fundamentada nas leis naturais, consubstanciada pela noção de “ordem e progresso” e aquém de toda doutrina “crítica”, “destrutiva”, “subversiva”, “revolucionária” etc. Da noção de “ordem e progresso” o positivismo lança influências às teorias educacionais, pedagógicas e curriculares.

Para Gadotti (2001), entretanto, “O positivismo, cuja doutrina visava à substituição da manipulação mítica e mágica do real pela visão científica, acabou estabelecendo uma nova fé, a fé na ciência, que subordinou a imaginação científica à pura observação empírica” (p. 110). A resignação da “doutrina crítica”, somada à observação empírica dos fatos e coerência de comportamento a partir do “princípio da invariabilidade das leis naturais”, tornava tal doutrina filosófica íntima da hegemonia burguesa e aproximava os campos educacional, pedagógico e curricular aos conceitos de “eficiência”, “ordem”, “coerência”, “exatidão” etc.

Assim, a base de formação do novo “sujeito coletivo” moderno se acomoda aos princípios da administração científica: Aranha (2006) apreende como o avanço tecnológico movido pelo século XX suscitou especializações que acompanhassem os desígnios produtivistas do capitalismo mercantil. O desenho de técnicas para a racionalização do trabalho, ancoradas às bases da filosofia positiva, fez-se evidente.

Ainda que o protagonismo tenha caminhado ao lado das teorias renovadoras ligadas à “educação ativa”, haviam teóricos sensibilizados ao tecnocratismo. Dentre eles se destaca J. F. Bobbitt, que contribuiu ao aperfeiçoamento do componente educacional aos moldes da administração científica: sua influência é apercebida nas décadas de 1930, 1940 e 1950, quando a apropriação dos fundamentos liberal-democráticos à formação do “sujeito coletivo” não era tão urgente quanto o reestabelecimento da economia e do ímpeto produtivista.

Apesar de J. F. Bobbitt ter originalmente publicado sua obra, “O Currículo”, em 1918, dependeu exclusivamente da recuperação norte-americana pós-Crise de 1929 para adquirir reconhecimento: esse instante tem relação com a nova concentração de forças emergida de processos produtivos em massa sob a fiscalização do Estado. Gramsci (2020) já observava, em “Americanismo e fordismo”, a particularidade da atividade produtiva no processo de organização da vida norte-americana: destarte jogava luz à “era dos organizadores”, que reorientava valores cultivados pelos EUA em favor de uma nova guinada fordista.

O componente educacional, particularmente desiludido das esperanças cultivadas pelo escolanovismo, amparava-se nos princípios da administração científica: J. F. Bobbitt tem papel influente nesse processo. Por mais que o escolanovismo se mostrasse promíscuo à afirmação da hegemonia burguesa, fomentava, em tempos de fordismo, a importância do competitivismo no direcionamento dos processos produtivos, crença posta à prova no esfacelamento econômico dos EUA durante a década de 1920.

Os valores da Escola Nova necessitavam ser revistos com base num novo modo de regulação: dessa necessidade se elevam as ideias tecnocráticas do componente educacional norte-americano. Moreira e Silva (2005), ao narrarem sobre a influência dessas ideias ao campo das teorias educacionais, pedagógicas e curriculares, demarcam uma transição radical orientada por “Uma nova concepção de sociedade, baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial [...]. Cooperação e especialização, ao invés de competição, configuraram os núcleos de uma nova ideologia” (p. 10).

É notória a evidência dada ao projeto curricular desenhado por J. F. Bobbitt sobre as teorias renovadoras da educação, subsumidas ao mercantilismo e produtivismo: o currículo, para Bobbitt (1918), prevê a cooperação e a industrialização, princípios tayloristas, para a minimização do competitivismo, que em 1920 atordoara a economia norte-americana.

Moreira e Silva (2005) denotam como na perspectiva tecnocrática de J. F. Bobbitt o currículo passa a ser considerado “instrumento” para a efetivação do controle social e adaptação às novidades econômicas, sociais e culturais escudadas pelo modelo de formação do novo “sujeito coletivo”: à escola cabia o ensinamento de condutas, hábitos e valores atados aos princípios tayloristas de ordem, racionalidade, cooperação, eficiência, produtividade etc.

Malta (2013) ressalta que aos olhos de J. F. Bobbitt os estudos sobre currículo deveriam compreender três consecutivas funções: i) o mapeamento de habilidades consistentes aos “interesses políticos e ideológicos” vigentes; ii) o desenho de uma matriz curricular que sanasse o desenvolvimento dessas habilidades e; iii) a materialização, via instrumentos de mensuração, do grau de precisão do currículo na concretização dessas habilidades.

Dessas funções o cariz tecnocrático das formulações de Bobbitt (1918), sob orientação da administração científica, assumia a finalidade de eliminar o desperdício do componente educacional. O ensino consistia, ressalva Saviani (2012), na priorização da “organização racional dos meios”: o foco de outrora posto na iniciativa do aluno se convertia ao cargo de executores “[...] especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (p. 11). Verifica-se a transposição do conhecimento, outrora apanhado nas “experiências cotidianas”, para a nova condição de “experiências planejadas”, com base em “finalidades pré-determinadas” e à cargo de “especialistas”.

Silva (2017), sobre a experiência de J. F. Bobbitt, esclarece como o currículo tomava forma de “questão de organização”: para ele “A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática” (p. 24): assumia padrões técnicos “[...] tão importante na educação quanto [...] numa usina de fabricação de aços, pois, [...] ‘a educação, tal como a usina [...] é um processo de moldagem’” (p. 24).

4. A síntese tyleriana como último suspiro das teorias técnicas do currículo: contribuições técnico-lineares

As ideias de J. F. Bobbitt confluem, para Lopes e Macedo (2011), com a proposta técnico-linear do norte-americano R. W. Tyler: tal paridade encontra a repercussão da face tecnocrática das teorias renovadoras (particularmente técnicas do currículo) sobre as teorias tecnicistas educacionais e pedagógicas. A proposta curricular de J. F. Bobbitt tem continuidade nas ideias de R. W. Tyler, teórico influente às teorias curriculares no hiato entre a implementação do modelo keynesiano de regulação e os resquícios da Segunda Guerra Mundial, que forçavam a insurgência da fase capitalista financeira.

Saviani (2012), demarcando as teorias tecnicistas na segunda metade do século XX, ilustra o esgotamento do movimento escolanovista: para ele “Um sentimento de desilusão começava a se alastrar nos meios educacionais. A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava dominante como concepção teórica [...], na prática revelou-se ineficaz em face da questão da marginalidade” (p. 9-10). A contrapartida assumida pelo componente educacional se amparou na noção de eficiência instrumental, neutralidade científica e outros princípios (racionalidade, produtividade etc.), a fim de se tornar mais “objetivo” e “operacional”. De modo semelhante ao pretendido por J. F. Bobbitt, R. W. Tyler, ao compor “Princípios básicos de currículo e ensino”, em 1949, intuía aproximar o trabalho fabril do trabalho pedagógico.

Tyler (1983) propõe uma simbiose entre as abordagens tecnocrática e progressivista do currículo – ainda que, para Lopes e Macedo (2011, p. 25), “[...] sua apropriação do progressivismo tenha sido caracterizada como instrumental e [...] seu planejamento esteja muito

mais próximo do eficientismo”. Valeu-se da definição de metas e objetivos para alcançar a “eficiência instrumental”: sua ótica técnico-linear objetivava o planejamento e a organização racional do papel curricular a fim de estancar inferências que colocassem em risco a eficiência apetejada pela “eficácia produtiva” dos EUA no pós-Guerra.

Enxergar a vertente técnico-linear do currículo impregnada ao tecnocratismo, de acordo com Moreira (1990), significa desconsiderar sua acentuada relação de afinidade com ideais progressivistas capacitados a nortear o “planejamento”, a “organização” e a “avaliação” curricular. Ideais que fizeram com que as ideias de R. W. Tyler repercutissem, apontam Gesser (2002) e Malanchen (2016), sobre a elaboração de propostas curriculares em experiências capitalistas periféricas diversas durante os anos de vigor do tecnicismo.

Ainda que não seja predominante o progressivismo sobre a tendência técnico-linear, apontam Lopes e Macedo (2011), é possível apreender em R. W. Tyler uma transposição ao tecnocratismo de J. F. Bobbitt. Tyler (1983) apresenta questões que verificam esse movimento de transição: “Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar essas experiências educacionais de forma eficiente? Como teremos certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” (p. 2). Silva (2017) relaciona essas questões respectivamente ao papel do currículo, do ensino, da instrução e da avaliação.

Sobre os objetivos educacionais Tyler (1983) concebe importância às “fontes”, representativas da exata medida entre a apreciação da “natureza” dos alunos e a avaliação do “elaborador de currículos” sobre o “conhecimento necessário” para a inserção social desse aluno na “vida contemporânea”. O que se verifica, ressaltam Lopes e Macedo (2011, p. 46), é a integração de “[...] diferentes modelos de planejamento curricular que estavam [...] ora concentrados na criança [...] ora no adulto socialmente inserido que ela se tornaria”⁴.

Não resta dúvidas que Tyler (1983) avança sobre a importância dos critérios “natureza dos alunos”, “vida cotidiana” e “recomendação de especialistas do currículo” ao tratar dos objetivos educacionais a serem atingidos pela escola⁵: o que vale demarcar, entretanto, é o avanço de suas especulações sobre o currículo em comparação ao tecnocratismo de J. F. Bobbitt. Dos “objetivos educacionais fundamentais”, Tyler (1983) enxerga nos interesses dos alunos uma fonte de contemplação que lhe permite transpor o modelo curricular tecnocrático e aliar sua proposta também aos ideais progressivistas.

As três últimas questões derivam do nível de importância concedido ao objetivo educacional. Cabe destacar como a notória especificação dos “objetivos educacionais fundamentais” influem, para Tyler (1983), sobre a noção de “experiência”. Lopes e Macedo (2011) apreendem que a identificação das experiências deveria se atrelar à contemplação de um

⁴ A “exata medida” entre a natureza do aluno e a arguição de um “elaborador de currículos” com base na “vida contemporânea” para a identificação dos objetivos educacionais a serem atingidos pela escola e, conseqüentemente, para a busca de respostas à primeira argumentação levantada por R. W. Tyler, pode ser melhor apreendida no conjunto de critérios, apontados pelo próprio autor, para o encontro dessa mesma finalidade: Silva (2017) sustenta, com relação a esse conjunto de critérios, que no transcorrer do primeiro capítulo, dedicado à resposta desse primeiro questionamento, R. W. Tyler, aponta três critérios ditos “fundamentais” para a identificação dos objetivos educacionais a serem atingidos pela escola: tais critérios, para R. W. Tyler, devem ser equitativamente dosados e, não obstante, têm a ver com a “exata medida” entre a natureza do aluno e a arguição dos ditos “especialistas do currículo”. São eles: i) estudo acerca dos alunos; ii) instrução acerca da vida externa ao contexto educacional e; iii) recomendação advinda de diferentes especialidades. É justamente pela importância dada ao primeiro desses critérios, isto é, da “natureza dos alunos”, que R. W. Tyler pode ser aproximado ao espectro progressivista. Pela importância ao segundo e terceiro desses princípios, respectivamente “atividades do cotidiano” (realidade objetiva a partir da qual o futuro aluno tende a se inserir) e recorrência à opinião de “elaboradores do currículo”, que se aproxima da tendência tecnocrática.

⁵ Sobre isso vale conferir o estudo de Lopes e Macedo (2011). Pois apontam como R. W. Tyler se prolonga não somente à “determinação de critérios”, mas concebe sugestões para a formulação desses objetivos. Diante disso Lopes e Macedo (2011) asseguram que R. W. Tyler levava em conta tanto a abordagem comportamental, isto é, um determinado comportamento esperado ao aluno, quanto a aplicação de um conteúdo a ser aplicado, para a formulação de um objetivo.

comportamento, assim como partir de um conteúdo prescrito durante a construção dos objetivos. A organização de experiências deve seguir princípios próprios (continuidade, sequência e integração) e, a avaliação, por sua vez, ser guiada pelo alcance desses objetivos.

Não por acaso Moreira (1990) entende ser, para R. W. Tyler, o processo de assimilação do ambiente, somado à eficácia de processos intelectuais, a chave de amplitude das ações sociais assumidas pelo componente educacional. Enfatiza que “Para Tyler, a escola poderia atuar como um agente regulador, que analisaria a sociedade existente, identificaria falhas, lacunas e necessidades e contribuiria, por meio de ações individuais, para o progresso social” (p. 62-63). Ribeiro (2017) evidencia ter sido a ênfase de R. W. Tyler à noção de conteúdos que permitiu o currículo se aproximar da concepção de conhecimento: para Saviani (2016), entretanto, tal concepção já era comum desde os primeiros escritos sobre currículo⁶.

Faz-se importante, disso posto, compreender como o campo das teorias educacionais e pedagógicas influi sobre as teorias curriculares. Fica claro como não há maneira de apartar a questão do conhecimento daquela remetida ao papel curricular: é a partir desse pressuposto que as teorias do currículo se desenvolvem e, não obstante, encontram em R. W. Tyler expressividade.

A história elucida como a perspectiva técnico-linear é “posta em xeque” pela difusão das teorias críticas. O que importa, por ora, é demarcar sua essencialidade para a interação entre a questão do conhecimento e o currículo: é a partir de R. W. Tyler, assegura Ribeiro (2017), que a dimensão do que deve ser ensinado passa a ser central para as investigações curriculares. As críticas postas às especulações de R. W. Tyler se apresentam no instante em que a “resolução dos problemas sociais” toma forma de controle social.

Moreira (1990) relata que apesar de R. W. Tyler substituir a “homogeneização das condutas humanas” e o “controle burocrático” a partir da aproximação aos princípios progressivistas, é acusado por conivência ao projeto burguês de sociabilidade, isto é, sua noção de “progresso social”, como esclarecem Santos e Machado (2011), fomentava a moldura liberal adotada pela experiência capitalista em voga à época: Schmidt (2003) afirma que a característica fundamental de sua proposta é o domínio do “especialista do currículo” em favor do controle social e maximização do instinto produtivo do capitalismo mercantil. Faz-se importante, assim, tornar clara a apropriação da experiência desenvolvimentista brasileira sobre as teorias educacionais renovadoras e teorias técnicas do currículo.

5. O germe da crítica brasileira aos fundamentos pedagógicos-educacionais tradicionais: contributo dos pioneiros da educação para as teorias técnicas do currículo

A fixação das bases do novo “sujeito coletivo” se fortalece no âmbito do Brasil desenvolvimentista. Durante o esgotamento da Primeira República (1889-1930) os delineamentos da face mercantil do capitalismo podem ser ilustrados: claras estavam as relações trabalhistas e sociais na representação de interesses dos grupos sociais dominantes.

⁶ É importante esclarecer como Saviani (2016) não se limita a influência da questão do conhecimento sobre a formulação do currículo: avança deixando claro que “[...] são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos” (p. 71). Seu posicionamento se posta diante da definição do “saber objetivo”, convertido em “saber escolar”, como elemento primordial para o currículo: significa estabelecer aproximações entre a ideia de “objetivos educativos”, como ferramenta importante para a composição dos currículos, e o “saber escolar”, isto é, o saber objetivo convertido. Vale pensar com Ribeiro e Zanardi (2018) como a temática do conhecimento, e particularmente do conhecimento recontextualizado na escola (o saber escolar), caminha junto da formulação do currículo: R. W. Tyler é apreendido como um expoente no que tange a aproximação entre os “objetivos educacionais” e o currículo, entretanto não se deve perder de vista que o currículo, independentemente de se aliar ao “saber objetivo” (de somente se vincular à questão do conhecimento) ou se preocupar com adequação deste em “saber escolar” (de se vincular também à questão dos “objetivos educacionais”), não se trata de uma ferramenta neutra, isto é, carrega consigo um posicionamento ideológico, a defesa de um projeto de sociabilidade e, conseqüentemente, de um processo hegemônico.

O campo das teorias educacionais, pedagógicas e curriculares, ajustou-se à reconfiguração econômica, política e social vivenciada pela década de 1930: a reviravolta da República Oligárquica (1894-1930); a Crise de 1929 (e o estímulo do mercado interno brasileiro); a chegada da Era Vargas (1930-45); a noção de “Estado de compromisso” em confronto ao liberalismo clássico etc. exemplificam a peculiaridade dessa década.

No bojo da década de 1930 o componente educacional brasileiro se desprende das heranças jesuíticas e passa a ser influenciado pelo conjunto das teorias renovadoras: Saviani (2006, 2013) torna claro como no contexto em questão esse componente, até então disputado entre teorias renovadoras e católicas, desponta-se à ascendência das teorias renovadoras, influenciadas por bases filosóficas diversas, sobre as demais.

A Revolução de 1930 comprometia a posição hegemônica da aristocracia rural e jogava luz ao horizonte de diferentes grupos, acoplados a diversos segmentos sociais e econômicos influenciados por projetos ideológicos distintos: do ponto de vista do componente educacional o advento da Segunda República (1930-37) carrega o impulso, maturado desde a primeira Constituição republicana de 1891, da implementação de um sistema de ensino público fundamentado nos princípios gratuidade, obrigatoriedade e unicidade.

Com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, revela Saviani (2013), compartilhavam espaço as propostas renovadoras e católicas da educação brasileira. O conflito entre ambas surge na década de 1930, com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, que enaltecia as tendências progressivistas⁷. Para Bittar (2009) a intensidade desses conflitos voltaria à tona com fim da Era Vargas na forma de embate entre defensores da escola pública e defensores da escola privada. Registra-se, portanto, como a tendência católica, por mais que tenha sido “golpeada” pela articulação das instituições governamentais ao Manifesto de 1932, permanece durante o predomínio da concepção pedagógica renovadora acumulando forças para uma nova investida.

Não obstante Saviani (2013) compreende haver equilíbrio entre católicos e renovadores até 1945: tal equilíbrio é observado na relação cultivada entre governo e grupos católicos. A manutenção do ensino religioso, por meio da Reforma Capanema de 1931, ilustra tal relação: somaria a ela a incorporação do ensino religioso vide Constituinte de 1934. Saviani (2013) apreende como para a “trindade governamental” (alusão à Getúlio Vargas e respectivos ministros), “aderir à Escola Nova não significa renunciar à ‘recuperação dos valores perdidos’, tarefa que [...] teria de ser desempenhada pelo ensino religioso” (p. 271). A prevalência do princípio de colaboração recíproca, relata Saviani (2013), entre o Estado e a Igreja, fazia com que os grupos católicos tivessem respaldadas suas intenções.

O Manifesto de 1932, influenciado por fundamentos pedagógico-educacionais escolanovistas e progressivistas do currículo, é remetido à figura de Fernando de Azevedo (1884-1974), Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-71)⁸.

⁷ Apesar da Reforma Francisco Campos, um conjunto de sete decretos baixados em abril de 1931, ter deixado evidente um interesse governamental pela inserção do ensino religioso nas escolas oficiais, fato que chamava a tendência católica da educação brasileira para fixação de uma aliança e ocupação de posição privilegiada, a “ruptura” tem início, devidamente, em 1931, durante a IV Conferência Nacional de Educação, vindo a se consumir com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. A partir daí o governo, e particularmente o ministro Francisco Campos, tende a dar exclusividade ao acompanhamento das tendências renovadoras da educação brasileira.

⁸ Levando-se em conta a acuidade da investigação de Saviani (2013), esses três personagens podem assim ser apresentados: i) M. B. Lourenço Filho, em 1930 publicava a obra “Introdução ao estudo da Escola Nova”: até então já carregava experiências como reformador de sistemas escolares, professor, pesquisador etc. No pós-Revolução de 1930 viria se tornar diretor do gabinete do ministro Francisco Campos, como também diretor geral do Departamento Nacional de Educação durante o Estado Novo e dirigente do então chamado, à época, Instituto Nacional de Pedagogia (INEP); ii) F. de Azevedo também assume cargos importantes, que por sinal contribuíram para a difusão do ideário escolanovista: durante a década de 1920 promoveu reforma da instrução pública no cargo de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal e acumulou experiência como educador, jornalista e crítico literário. Teve influência na consolidação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e na composição do

Saviani (2006, p. 34) esclarece que esse documento “[...] expressa a posição de uma corrente de educadores que busca firmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade”. Muito além da defesa de princípios escolanovistas, o Manifesto de 1932 reivindicava um sistema nacional de educação pública.

Tal Manifesto demarcou na Constituição de 1934 a competência privativa do Estado na regulamentação e fixação de Diretrizes e Bases para a Educação. A influência escolanovista cessou com a chegada do Estado Novo (1937-46) e somente ganhou nova ênfase a partir da República Populista (1946-64). No intervalo dos anos 1930 e 1937, revela Aranha (2006), o movimento renovador garantiu algumas de suas conquistas: a Reforma Francisco Campos e o texto constituinte de 1934 dispuseram sobre a criação do “velho” Conselho Nacional de Educação – ainda que a elaboração do Plano Nacional de Educação tenha sido impossibilitada, registra Cury (2015), pelo fechamento do Congresso Nacional em 1937 – e sobre a organização dos níveis de ensino primário, secundário e superior no país.

As ideias projetadas pelo movimento escolanovista, ainda que gradualmente censuradas pelo Estado Novo, jogavam luz aos estudos sobre o papel curricular, que com efeito, asseguram Moreira (1990) e Nereide Saviani (2005), têm marco inicial neste período. A Constituição de 1934, e não obstante as reformas promovidas por ministros e diretores de órgãos de instrução pública, demarcaram o desenvolvimento da educação escolar em poder do Estado e o pensamento curricular brasileiro. Moreira (1990) apreende que a influência exercida pelas teorias renovadoras da educação, em face escolanovista, expressaram-se nessas reformas: assim se inaugura a organização curricular do componente educacional brasileiro.

Existe, no entanto, diferença entre a contribuição do movimento escolanovista ao campo do currículo e o que se apresenta à realidade com a chegada do Estado Novo, Constituição de 1937 e criação do INEP em 1938: se havia entre os pioneiros da Escola Nova certo valor pela generalização do componente educacional, no Estado Novo a importância é pela integração de pressupostos progressivistas aos tecnocráticos.

A originalidade do juízo escolanovista pode ser apreendida na obra de A. S. Teixeira publicada em 1932, intitulada “Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação” e republicada em 1968 como “Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola”: na obra em questão é possível verificar a representatividade do pensamento escolanovista ao contexto brasileiro.

Teixeira (1975), ao longo de seis capítulos, aproxima suas ideias às de J. Dewey e versa sobre temas que permitem especular acerca da questão curricular, dentre eles: i) a contraposição

Manifesto de 1932. No pós-Revolução de 1930 se tornou diretor do Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, envolveu-se na fundação da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 e da Universidade de São Paulo em 1934, como também com o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo; iii) A. S. Teixeira iniciou sua vida pública também na década de 1920, quando ocupou posto de diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, fato que lhe deu condições de viajar à Europa e aos EUA para avançar em seus estudos sobre Escola Nova. No pós-Revolução de 1930 assumiu o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal e, a partir disso, criou o Instituto de Educação e a UDF. Afastado do cargo por imposições do Estado Novo, A. S. Teixeira se retirou da vida pública até o ano de 1946, onde assumiu o cargo de conselheiro da Educação Superior na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e logo em seguida, voltando atrás e se destituindo, assumiu uma série de outros cargos como secretário da Educação da Bahia, secretário geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, direção do INEP etc. Vale somar a singularidade das observações de Cunha (2007a), ao destacar como havia divergência entre os chamados “renovadores da educação” brasileira: para o autor é claro como o posicionamento de M. B. Lourenço Filho e F. de Azevedo se aproxima tanto mais do grupo de “liberais elitistas”, enquanto A. S. Teixeira ao grupo dos “liberais igualitaristas”. O grupo elitista se respaldava na ideia de F. de Azevedo de que os grupos sociais dominantes são as forças motrizes da civilização, logo sua “preparação” deveria preceder a instrução das massas; o grupo igualitarista tem sua máxima nas ideias de A. S. Teixeira e deixa claro que a preparação de ambos os grupos sociais, dominantes e subalternos, deve ser motivada a partir de um único fio condutor, portanto se prontificava favorável à tese da “escola única” (conceito originalmente socialista).

entre “escola reacionária” e “escola renovadora”; ii) a concentração de forças na “transformação progressiva da escola” e; iii) a importância de conceber diretrizes escolares centradas em “experiências cotidianas”. O cerne dos fundamentos pedagógico-educacionais dessa obra se articula à mesma defesa de J. Dewey pela democracia liberal.

A escola, para Teixeira (1975), tomada como “réplica da sociedade”, deve se empenhar no “ajuste do indivíduo ao meio” e valorizar a “reconstrução de programas” e a “organização psicológica” articulada aos “métodos de aprendizagem” representativos das teorias renovadoras. Tais métodos, na compreensão de Teixeira (1975), deveriam partir do “prazer” e da “vontade” articulados à “experiência cotidiana”: o eixo do trabalho pedagógico se ligava à atividade prática, ao aluno e aos métodos e processos de aprendizagem.

Da preocupação em “reconstruir” programas educacionais surgia a inquietação sobre o currículo: As ideias progressivistas da Escola Nova confrontavam a ascensão do ideário tecnocrático do currículo caro às reformas do Estado Novo. Para Saviani (2006, p. 38) embora “[...] o arcabouço da educação tenha sido afetado, prevalecia [...] o mecanismo de se recorrer a reformas parciais, fazendo falta um plano de conjunto que permitisse uma ordenação unificada da educação nacional em seu todo, tal como preconizava o Manifesto [...]”.

O campo curricular se edificava ao passo em que os escolanovistas se ocupavam de postos administrativos burocráticos: na impossibilidade de tornarem real o projeto de educação que defendiam, o currículo sofria influência de outras tendências. Logo, a partir da Constituição de 1937 e outros documentos – como o Decreto-Lei nº 1.190/39, que versa sobre as “secções fundamentais” (filosofia, ciências, letras e pedagogia) e a Reforma Capanema de 1942 –, traços tecnocráticos incidiam sobre a questão da regulamentação do ensino brasileiro.

O Decreto-Lei nº 1.190/39, denota Saviani (2005b), ainda que consubstanciado pelos pioneiros da Escola Nova a partir de uma concepção de formação ao magistério afastada do vício assumido pela Escola Normal, revestia-se de caráter tecnocrático, observa Cunha (2007a), ao passo em que atrás da veste autoritária persistiam as demandas produtivas.

Tal Decreto-Lei orientava os cursos superiores referidos às “secções fundamentais”: condensava-os ao “esquema 3+1” (generalização da formação do licenciado a partir de uma secção de gramática somada aos conhecimentos do bacharel). O atendimento às demandas produtivas, particularmente conferido ao Ensino Superior, é aprendido no enxugamento da formação do licenciado, cuja função, enfatiza Cury (2003), tomava forma residual, como também no enaltecimento da formação do bacharel para a ocupação de cargos técnicos.

A Reforma Capanema evidencia como esse utilitarismo se estendia aos demais níveis de ensino: suas “leis orgânicas”, abrangendo os ensinos industrial e secundário em 1942, comercial em 1943 e normal, primário e agrícola em 1946, como também consolidando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o de Aprendizagem Comercial, apontavam para o enxugamento e reaproveitamento da formação.

O INEP, criado no ano de 1938, correspondia aos desígnios escolanovistas. Preliminarmente dirigido por M. B. Lourenço Filho, assegura Bittar (2009), empenhava-se em sustentar as ideias difundidas pela Escola Nova, o que se consolida com a reorientação democrática em 1946, com a nova promulgação constitucional e seus desdobramentos sobre o a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Saviani (2006) traz à tona fatos esclarecedores dessa “nova guinada renovadora” frente a “redemocratização” brasileira da década de 1940: cabe destaque à gestão de A. S. Teixeira na Instrução Pública do Distrito Federal no ano de 1931, à criação da Escola de Professores em 1932 e à fundação da UDF em 1935, do INEP em 1938, da CAPES em 1951 e do CBPE em 1955. Desses marcos Saviani (2006, p. 40) identifica uma “[...] crescente penetração do ideário renovador na educação brasileira que veio a se tornar hegemônico [...]” até 1961.

Mesmo diante de um projeto hegemônico alusivo ao ideário pedagógico escolanovista, as teorias curriculares desse período, esclarece Moreira (1990), mostravam-se inconsistentes:

ideias tecnocráticas e progressivistas combinadas com elementos de tradição católica formando um “estranho mosaico de princípios e técnicas”. Tal fato guarda relação com a conjuntura de consolidação da LDB de 1961, tomadas por Saviani (2013) em dois instantes: i) acusação do projeto de composição da comissão para elaboração da LDB à condição de político-partidário – estendida ao conflito da centralização do sistema educacional⁹ e; ii) amplificação desse conflito a partir da dicotomia entre escola pública e escola privada.

O currículo se aliou, a esse tempo, mais aos pressupostos tecnocráticos do que às ideias progressivistas, fato que culminou com a ascensão das teorias tecnicistas educacionais e pedagógicas em solo brasileiro. A concepção de educação defendida pelos “renovadores”, aponta Saviani (2013), tendia ao caráter técnico-científico, adaptabilidade e demandas produtivas e desenvolvimentistas em resposta ao industrialismo: isso fica claro na medida em que boa parte dos adeptos dessa corrente acatavam a descentralização do sistema educacional e, por conseguinte, aponta Hidalgo (1999), a internacionalização das relações produtivas.

O quadro de regulamentações educacionais verificado no período nacional-desenvolvimentista brasileiro, atrelava-se ao caráter “monopolista” do capitalismo internacional: o escolanovismo defendia a socialização da educação e, em contrapartida, a descentralização do ensino em crítica ao autoritarismo de regimes em que o Estado se fazia “compromissado”. Logo esse grupo corroborava com movimento de internacionalização da economia.

Era confrontado pela reação dos grupos católicos, que em maioria defendiam a iniciativa privada: na medida em que o debate se transfere da centralização do ensino para o tema da “liberdade de ensino”, a conciliação entre ambas as partes (“renovadores” e católicos) constituía o caminho mais seguro à LDB de 1961, fazendo com que o currículo, na década de 1960, aproximasse-se tanto mais à proposta técnico-linear do que às ideias progressivistas.

O quadro de conciliação outorgado pela LDB de 1961 carrega reflexões sobre como as teorias curriculares progressistas e tecnocráticas, na particularidade da experiência brasileira, reiteram o movimento traçado pelo currículo em âmbito norte-americano: nota-se, com efeito, como o projeto de educação desenhado pelos “renovadores” se frustrou.

6. Os descaminhos da ênfase progressivista renovadora e a fixação das ideias técnico-lineares do currículo sobre o componente educacional brasileiro

Cunha (2007b), ao investigar o Ensino Superior brasileiro entre a promulgação da Resolução de 1946 e a LDB de 1961, apreende um influxo entre o crescimento do número e a frustração nos projetos de admissão das universidades brasileiras em favor da generalização desse nível de ensino. Com efeito também ilustra o processo de modernização movido com a

⁹ Romanelli (2013) demarca esse primeiro período, onde é enaltecido o debate acerca da centralização ou descentralização do ensino brasileiro, entre os anos de 1948, quando efetivamente é apresentado o projeto primitivo para a elaboração da LDB e é formada a comissão responsabilizada por tal, e 1958, ano em que o tema se “esgota” em função de uma nova emenda substitutiva, proposta pelo deputado Carlos Lacerda, que migrava a outros rumos o debate em evidência: passa agora, o tema da “liberdade de ensino” ser o centro das atenções. Saviani (2013) sustenta, sobre o debate inicial, que esse projeto primitivo, elaborado por uma comissão em que os escolanovistas se faziam majoritários, tinha um viés puramente descentralizador. Quando tramitado no Congresso Nacional e encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, chega às mãos do ex-ministro, favorável à centralização do ensino (posicionamento que arbitra em favor de a União se responsabilizar pela educação em sua integralidade). O debate entre os centralizadores e descentralizadores, a partir daí, passa a girar entorno de interpretações da então vigente Constituição de 1946: alguns acreditavam que ela referendava a posição descentralizadora, indo de encontro ao projeto primitivo de LDB, e outros se posicionavam de forma oposta). Apesar de aparentemente o debate ter se esgotado, Hidalgo (1999) chama atenção para a relação existente entre as posições centralizadora e descentralizadora com aquelas outras referentes ao nacionalismo e internacionalismo: essa autora, fazendo análise dos principais governos pós-1945, apreende que a prerrogativa dos descentralizadores, muitas vezes, aliava-se ao internacionalismo em contraposição à política costurada pelo Estado Novo, e em contrapartida os centralizadores se posicionavam em favor da nacionalização.

chegada do Regime Militar, da Constituinte de 1967, da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) e da reforma dos níveis primário e médio de ensino (LDB de 1971).

Tal processo de modernização, sugere Cunha (2007b, p. 210), alimentava-se da tônica assumida pela “[...] combinação de arcaísmo técnico e conformismo político” contemplada nos currículos universitários e escolares daquela conjuntura e amparada na condensação de formações e no incentivo à ocupação de cargos técnicos “produtores” e “vantajosos”. Essa tônica se desfigurava ao lado das contradições de um modelo superior de educação demarcado pelo influxo entre padrão de crescimento e frustração de projetos de admissão.

O currículo encontra no padrão conciliativo da LDB de 1961 campo aberto para se aliar a tendência técnico-linear. As contradições expostas pelo nível superior de ensino, todavia, enalteciam um caráter crítico aos professores e acadêmicos: para Cunha (2007b, p. 210), “Quanto mais a universidade mergulhava na situação de crise, maiores as condições objetivas para que se ampliasse o contingente daqueles que defendiam a tomada de uma posição crítica”. O cariz técnico-linear do currículo ressurgiria com o golpe de 1964, na contenção da orientação crítica das universidades em função das contradições supracitadas.

O posicionamento conciliativo saltado da LDB de 1961 entre renovadores e católicos sugeriu a combinação de elementos progressivistas e tecnocráticos ao currículo. Por outro lado, a refutação da tônica apresentada por Cunha (2007b) revelava tanto a ascensão de uma tendência crítica, como o esgotamento do tecnocratismo e progressivismo curricular. A resposta encontrada pelo Regime Militar para estancar a tendência crítica e reafirmar o cariz técnico-linear do currículo se exibiria na Reforma Universitária de 1968 e na LDB de 1971.

O campo do currículo no Brasil, durante 1960, acessou a intensificação de pesquisas, estudos e investigações. Os Arts. 7º, 8º e 9º da LDB de 1961 esclareceram as atribuições do Conselho Federal de Educação (CFE): assegurado como órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) responsável por deliberar o componente educacional brasileiro em seus diferentes níveis. No Art. 70º uma de suas atribuições é apercebida: definir “[...] o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal [...]” (Brasil, 1961, n.p.). Dessa atribuição é que ganham maior impulsão os estudos brasileiros acerca do papel curricular.

Em atendimento ao Art. 70º, o CFE promulgou o Parecer nº 251/62¹⁰, que manteve o “esquema 3+1” e fixou o currículo mínimo para os cursos de Pedagogia em modalidade bacharelado. Tal Parecer, para Moreira (1990), influenciou sobre os estudos curriculares brasileiros em 1960 e fixou os conteúdos mínimos aos cursos de Pedagogia a partir de disciplinas obrigatórias e opcionais: dentre as últimas destaca, o autor, “Currículos e programas”, “[...] uma disciplina especializada, que deveria favorecer uma abordagem mais profunda e teoricamente fundamentada [...] de questões curriculares” (p. 125).

A LDB de 1961 representa uma tentativa de síntese entre distintas (e destoantes) orientações pedagógicas, educacionais e curriculares: tal síntese, contudo, encontra “ponto final” no Regime Militar, que ao fim da década elaborava novas legislações sobre o Ensino Superior e aos demais níveis de ensino. Ainda assim vale esclarecer que o Parecer nº 251/62 impulsionou o campo curricular brasileiro: apesar de restrita aos cursos de bacharelado em

¹⁰ O Parecer CFE nº 251/62, não encontrado em bases virtuais, tem grande importância para a ascensão dos estudos sobre o currículo, na medida em que notabiliza a disciplina “Currículos e programas” enquanto opcional aos cursos de bacharelado em Pedagogia. Carmem Silva (2006, p. 37) torna claro a composição dos conteúdos mínimos para o curso de bacharelado em Pedagogia a partir do documento em evidência. Moreira (1990) deixa claro a importância dessa disciplina para os estudos curriculares, mas adverte que somente no ano de 1968, por influência da Reforma Universitária, ela passa a ser compreendida como disciplina obrigatória na formação de supervisores, vide Parecer CFE nº 252/69 e Resolução CFE nº 2/69, também não encontrados em bases virtuais, que estabelecem nova configuração ao curso de Pedagogia, desintegrando a dicotomia bacharelado/licenciatura e passando a configurar um currículo mínimo (chamado parte comum) e outro diversificado (consubstanciado por habilitações específicas, como administração, supervisão e inspeção escolar).

Pedagogia, “Currículos e programas” demarcou um avanço sobre os limites da década com relação ao desenvolvimento do campo de estudos e pesquisas acerca do currículo¹¹.

Por mais que os anos iniciais da década de 1960 representem um esforço de coabitação de diferentes teorias educacionais, pedagógicas e curriculares, é inegável o avanço das teorias de orientação liberal: a respeito disso Saviani (2013) justifica que o ímpeto da internacionalização econômica prevaleceu sobre culto da ideologia política nacionalista: a pauta progressivista, de internacionalização, descentralização da escola pública e abertura do componente educacional aos desígnios estrangeiros, tinha representatividade. Desse contexto a concepção produtivista de educação acomodada ao Regime Militar, mesmo não se ajustando aos desígnios escolanovistas, absorve sua base ideológica: a “homogeneidade social”. Saviani (2012) aponta que na contramão do movimento crítico do início da década de 1960, radicalizava-se a tendência escolanovista ao se afiliar à noção de eficiência instrumental.

Eis o campo de ascensão da perspectiva técnico-linear do currículo, em que a operacionalidade, objetividade e produtividade tomam forma de receituário do componente educacional brasileiro, ganham notabilidade no golpe de 1964 e se impulsionam nas reformas educacionais das décadas de 1960 e 1970. Aranha (2006), apresentando a teoria tecnicista da educação brasileira com base na simbiose estabelecida entre filosofia positivista e economicismo, aclara sua afinidade para com as ideias técnico-lineares do currículo.

O tecnicismo, observa Saviani (2012, 2013), buscou destituir o componente educacional de toda interferência subjetivista da Escola Nova: importava a operacionalização dos objetivos e a mecanização do processo. A exatidão do produto decorria da organização dos meios: o elemento decisivo do processo educativo não cabia ao professor nem ao aluno, mas ao planejamento, coordenação e controle do processo em função da “eficiência”.

Para a tendência renovadora a base ideológica da “homogeneidade social” é alcançada no instante em que os agentes do processo pedagógico se prendem ao meio para o alcance de um fim. Para a tendência tecnicista tal base ideológica se torna viável no instante em que o meio define a ação desses agentes. O componente educacional se conforma aos ímpetos do meio, não obstante subsidiados pelas demandas da face monopolista do capitalismo: para Saviani (2012, p. 14) “A educação [...] [passa a ser] concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte”.

A tendência técnico-linear é importada ao Brasil via acordos entre o MEC e a *Agency for International Development*, reconhecidos acordos MEC-USAID. Moreira (1990) registra, sobre o Regime Militar, a ocupação de cargos da administração pública brasileira por parte de técnicos norte-americanos. Também denota os acordos firmados entre universidades brasileiras e norte-americanas a partir de programas de intercâmbios: esses acordos influíram na formação dos professores que ocuparam as cátedras de “Currículos e programas” após tornada obrigatória à formação de supervisores escolares (grau integrante do currículo “diversificado” do curso de Pedagogia a partir de 1969).

Cunha (2007c) expõe como a Reforma Universitária de 1968 se colocou “[...] a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada ‘multinacional’” (p. 287). Tal reforma incidiu sobre a o currículo dos cursos superiores das universidades brasileiras.

¹¹ Moreira (1990, p. 120) apreende, sobre os limites aqui mencionados, algumas experiências próprias do INEP: assegura que esse instituto se responsabilizou “[...] pelo treinamento dos primeiros especialistas em currículo no Brasil, cuja importância e necessidade eram intensamente enfatizadas na literatura especializada dos anos cinquenta e sessenta [...]”. Deixa claro também os objetivos desses cursos de especialização em currículo promovidos pelo INEP: “A nova especialização visava, de certo modo, a aumentar o controle sobre o processo de elaborar e implementar currículos, de modo a harmonizá-los com os contextos sócio-econômico e político do país. Desejava-se um currículo que contribuísse para a coesão social, que formasse o cidadão de um mundo em mudança, e que entendesse às necessidades da ordem industrial emergente” (p. 120).

A Reforma Universitária carrega o estigma do primeiro ajuste do componente educacional brasileiro a partir de uma roupagem “moderna”, ancorada no ímpeto idealista e no modelo organizacional positivista. Orso (2007) vislumbra nesse marco uma alternativa alçada pelo governo de adequação e elevação do componente educacional à “racionalidade tecnocrático-empresarial”: tal anseio encontrava, não obstante, a finalidade de “[...] contenção dos movimentos estudantis que haviam se tornado ‘o problema número um’ para o governo” (p. 77) desde a emergência do movimento crítico na década de 1960.

A tendência tecnicista serviu para despolitizar os movimentos universitários e adequar o componente educacional à direção das relações capitalistas de produção. A prerrogativa da Reforma Universitária é reimpressa na LDB de 1971¹²: Nereide Saviani (2005, p. 10-11) apreende na década de 1970 a proliferação de “[...] medidas relacionadas com a elaboração de currículos por especialistas e com a introdução de técnicos em Educação nas unidades escolares para orientar e supervisionar a implementação de guias curriculares”: com a reformulação dos cursos de Pedagogia a disciplina “Currículos e programas” se torna obrigatória na pós-graduação em Supervisão e Currículo das principais universidades do país.

Moreira (1990) apreende, nesses cursos, a ênfase em questões técnicas do currículo: a disciplina “Currículo e programas” adquiria caráter “prático”, articulava-se à prerrogativa do “como fazer” e se ausentava de qualquer provocação sobre a relação teoria-prática. Os interesses cultivados, de acordo com Moreira (1990), concentravam-se: i) na apropriação da legislação educacional brasileira, fato que assegurava aos Supervisores e/ou Especialistas em Currículo o domínio das “formas de seguir” a (ou “se esquivar” da) legislação; ii) no debate da profissionalização do ensino e “importância” dos cargos técnicos em resposta ao desenvolvimento industrial e; iii) na negligência à questão do conhecimento, ao passo em que a ênfase era encontrada na “seleção e organização lógicas” e “estruturação de disciplinas”.

Em detrimento de todos esses interesses o currículo carecia, ressalva Moreira (1990, p. 140), de relações com “[...] aspectos políticos e ideológicos subjacentes ao processo de planejar, implementar e controlar [...]”, justapondo-se a modelos de organização interessados em adequar a sociedade à prerrogativa produtivista “moderna”, isto é, reafirmar sobre o “sujeito coletivo” moderno o consenso conivente ao processo hegemônico burguês.

Considerações

Todo o apanhado investigado, que resgata a ascensão das teorias renovadoras da educação e da pedagogia e, não obstante, das teorias técnicas do currículo, possibilita avançar sobre a compreensão da década de 1970 com base nos dois seguintes pressupostos: i) as teorias tecnicistas, enaltecidas nos EUA no conjunto da década de 1950 e primeiro meado da década de 1960, finalmente conformavam-se ao componente educacional brasileiro e; ii) surgiam as primeiras preocupações com a formação de profissionais habilitados à supervisão, enfatizando a aceção da teoria técnico-linear.

¹² É importante compreender que do período que se estende entre a Reforma Universitária e a promulgação da LDB de 1971, o caráter ditatorial do Regime Militar se impunha de forma mais aguda. Com a dissolução da afirmativa de agrandar “gregos e troianos”, inicialmente disposta sobre a Reforma Universitária, o fomento desse caráter ditatorial assumiu uma brecha: Saviani (2013) revela como o texto apresentado pelo grupo de trabalho responsabilizado por essa reforma teve alguns de seus objetivos vetados pelo Decreto-Lei nº 464/69 (Brasil, 1969), disposto a ajustá-lo aos “desígnios do regime”. A imposição desse Decreto deve ser remetida à liberdade dada ao caráter ditatorial a partir do Ato Institucional nº 5, instituído entre a aprovação da Lei nº 5.540/68, o texto final da Reforma Universitária e o Decreto em questão. Não obstante a economia, em função do surto de reestruturação produtiva motivado pelo “milagre econômico brasileiro”, caminhava bem: e o então denominado “autoritarismo triunfante” se encontrava em auge. É nesse contexto que ocorre a elaboração e aprovação da LDB de 1971, dando novas características aos antigos níveis de ensino primário e médio e completando o ciclo de reformas educacionais movidas sobre o auge das teorias educacionais e pedagógicas tecnicistas.

A reconfiguração desse tortuoso cenário ganhou evidência no desfecho da década em questão: a conciliação dos ideais progressivistas e tecnocráticos nos estudos curriculares se colocava à prova na “política de descompressão” adotada pelos últimos governos militares. Moreira (1990a, p. 151) assume que “[...] em 1974, análises críticas de questões curriculares e pedagógicas começaram a reaparecer”. O estudo sobre a influência dessas análises críticas ao componente educacional das nações capitalistas centrais e “periféricas” (especificamente do Brasil), por vez, caracteriza alvo de uma futura investigação.

Ao final da década de 1970, cabe antecipar, ressurgiu uma tendência crítica sobre os campos educacional, pedagógico e curricular brasileiro, que ampliava e protagonizava o quadro de denúncias apreendido em debates e seminários acadêmicos: esse movimento foi acompanhado do novo ciclo de acumulação e regulação assumido pelo capitalismo.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 384 p.

BITTAR, Marisa. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 33, p. 3-22, mar. 2009.

BITTAR, Marisa. FERREIRA JUNIOR, Amarílio. Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206108>.

BOBBITT, John Franklin. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918. 295p.

BRASIL. *Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969*. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, n.p., 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10464.htm. Acesso em 12 abr. 2020.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. 701p.

COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista*. São Paulo: Nova Cultural, 1978. 318 p.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a. 305 p. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788539304578>.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b. 216 p. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788539304554>.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c. 300 p. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788539304561>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A formação docente e a educação nacional*. p. 1-24, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em 13 jan. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937. *Educativa*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 396-424, jul./dez. 2015.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados*. Campinas: Autores Associados, 2010. 260 p.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979. 416 p.

DEWEY, John. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D' Água Editores, 2002. 178 p.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004. 292 p.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8ª. ed. São Paulo: Ática, 2001. 319p.

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. *Contrapontos*, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 69-81, jan./abr. 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Temas de cultura; Ação Católica; Americanismo e fordismo. v. 4. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. 394 p.

HIDALGO, Angela Maria. Centralização e descentralização nas políticas educacionais do Brasil no pós-30. *Revista Mediações*, Londrina, v.4, n.1, p.53-59, jan./jun. 1999. DOI: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.1999v4n1p53>.

JAMES, William. *Pragmatismo*. São Paulo: Martin Claret, 2005. 184 p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. 279p.

MALANCHEN, Julia. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, Autores Associados, 2016. 234 p.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v.6, n.2, p.340-354, mai./ago. 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. 382p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990. 192p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-38.

ORSO, Paulino José. A Reforma Universitária dos anos de 1960. In: ORSO, Paulino José (Org.). *Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 63-85.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.137, p.383-400, mai./ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200004>.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. *Currículo sem Fronteiras*, v.17, n.3, p. 574-599, set./dez. 2017.

RIBEIRO, Márden de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. As concepções marxistas da Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698186783>.

RODRIGUES, José Paz. Vittorino da Feltre, criador da ‘Escola da Alegria’. *Portal Galego da Língua*. n.p., 2018. Disponível em: <https://pgl.gal/vittorino-da-feltre-criador-da-escola-da-alegria/>. Acesso em 18 mar. 2020.

SANTOS, Luan Bergston; MACHADO, Liliane Campos. O currículo: teoria, história e prática docente. In: *CONGRESSO NORTE-MINEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 3., 2011, Montes Claros. Anais... Montes Claros, UNIMONTES, n.p., 2011.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. p.1-38, 2005a. Disponível em: <https://11nq.com/9VDFC>. Acesso em 16 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, jul./dez. 2005b.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p.9-57.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.) *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 128p.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 472 p.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação*, Rio de Janeiro, v.3, n.4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Nereide. *História do currículo e tradição escolar*. p. 10-19, 2005. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/151117CurrículoEM.pdf#page=10>. Acesso em 2 abr. 2020.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 59-69, jun. 2003.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*, 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 160 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 156 p.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 7. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975. 150 p.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. 10. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos; FENAME, 1978. p. 13-41.

TYLER, Ralph Winfred. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 1983. 128 p.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 163-203.